PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TATIANE DE SOUSA NUNES

Representações de alunos do 9º ano sobre as religiões de matriz africana: uma análise a partir de produções visuais

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Setembro / 2025

TATIANE DE SOUSA NUNES

REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 9º ANO SOBRE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PRODUÇÕES VISUAIS

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Isaíde Bandeira da Silva

MOSSORÓ – RN

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S725r SOUSA NUNES, TATIANE DE
REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 9 ANO SOBRE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PRODUÇÕES VISUAIS. / TATIANE DE SOUSA NUNES. - MOSSORÓ, 2025.
148p.

Orientador(a): Profa. Dra. ISAÍDE BANDEIRA DA SILVA.
Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Religiões de matriz africana; Representação; Colonialidade; Decolonialidade; Ensino de História. I. BANDEIRA DA SILVA, ISAÍDE. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

TATIANE DE SOUSA NUNES

REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 9º ANO SOBRE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PRODUÇÕES VISUAIS

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Data da defesa: 18 de setembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
gov.br
ISAIDE BANDEIRA DA SILVA
Data: 02/10/2025 08:32:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Isaíde Bandeira da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARCILIO LIMA FALCAO
Data: 02/10/2025 07:27:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marcílio Lima Falcão (Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Documento assinado digitalmente
gov.br
JULIANA SILVA SANTANA
Data: 02/10/2025 11:32:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Juliana Silva Santana (Externo)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.ª Dr.ª Aryana Lima Costa (Suplente Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Documento assinado digitalmente
gov.br
FATIMA MARIA LEITAO ARAUJO
Data: 02/10/2025 10:03:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Fátima Maria Leitão (Suplente Externo)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A meu presente de Deus, minha filha, Theodora, que chegou à minha vida como luz e propósito. Dedico a você cada linha desta caminhada, pois em você encontrei a força para seguir, a esperança nos dias difíceis e a inspiração para sonhar mais alto. Que este trabalho represente, também, o legado de luta, saber e amor que desejo deixar como parte de sua herança. Por você, tudo vale – sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre dos Mestres – Jesus de Nazaré – meu guia e modelo, nos momentos de silêncio e solidão, sempre esteve comigo.

Agradeço profundamente a todas as mulheres que vieram antes de mim. Às minhas ancestrais – conhecidas ou não – que, com coragem, força e sabedoria, traçaram caminhos para que hoje eu pudesse estar aqui. Mulheres que abdicaram, resistiram, sonharam, cuidaram e lutaram, mesmo quando não podiam nomear suas lutas. A elas, dedico essa conquista, pois cada passo meu é também continuação das jornadas delas. Que este trabalho honre sua memória e sua presença em mim.

Às mulheres do presente, minha mãe Fátima, minha irmã Mariana e minhas primas Paloma e Carla, gratidão. Em cada escuta paciente das minhas "lamentações ", cada uma de vocês, à sua maneira, trouxeram esperança e acolhimento.

À minha orientadora, Professora Isaíde Bandeira, agradeço profundamente pelo voto de confiança, pelos momentos de estímulo e pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e sua experiência. Sou grata também pela sensibilidade em acolher minhas muitas limitações ao longo dessa jornada.

Aos professores examinadores da banca, agradeço à Professora Juliana Santana, que acompanha esta pesquisa desde a qualificação e estará presente na defesa, agradeço profundamente pela leitura cuidadosa, pelas contribuições criteriosas e pela generosidade no diálogo, elementos que foram decisivos para o amadurecimento deste trabalho.

Ao Professor André Seal, expresso minha sincera gratidão pelas valiosas observações e sugestões oferecidas especialmente no momento da qualificação, que iluminaram caminhos importantes para a construção desta dissertação, ainda que sua presença não seja possível na defesa.

Ao Professor Marcílio Falcão, registro meu agradecimento por gentilmente aceitar o convite para integrar esta banca, trazendo sua experiência e olhar sensível para contribuir neste momento tão especial de conclusão do percurso.

Agradeço a todos que, com escuta atenta e acolhimento sem julgamentos, me ofereceram apoio, apontaram caminhos e reafirmaram capacidades que, muitas vezes, nem eu acreditava ter. De modo especial, à Fabrícia e à Antonia, que por anos foram minhas colegas na rede municipal de ensino e, mesmo com a distância, mantiveram-se presentes de forma

virtual. Através de mensagens, orações, trocas de experiências, desabafos e palavras de incentivo, souberam chegar com afeto nos momentos mais necessários.

Às queridas do Vale do Jaguaribe, Jane Eyre e Herbenia, minha gratidão. Jane, que reencontro feliz depois de tantos anos, voltamos a ser "colegas de sala", para mim você é uma referência de inteligência e criticidade! Herbenia, que alegria finalmente conhecê-la pessoalmente e atestar sua personalidade vibrante e profissionalismo. Agradeço pela partilha generosa e, em especial, pela inesquecível viagem para o III Congresso Nacional do PROFHISTÓRIA no Pará/Belém, uma realização pessoal que se tornou ainda mais especial por tê-las como companheiras.

Agradecer a partilha no grupo que criamos só com as meninas do mestrado – os Bastidores - muitas vezes vibramos e nos confessamos neste grupo, buscando fortalecer umas às outras que, cada uma no seu universo, estava enfrentando suas próprias batalhas, mas sempre de algum modo traziam incentivo e acolhimento. Amanda, Eilane, Fabrícia, Gracilene, Herbenia, Jane Eyre e Rayanne.

Aos colegas professores da área de História da rede municipal de Russas: Jeová, Nágylla, Rogério e Nayane, agradeço pela partilha generosa de seus conhecimentos e experiência acadêmica, mesmo que por poucas vezes, escutaram atentos minhas inquietações e inexperiência. Cada um, com sua trajetória e vivência acadêmica, contribuiu, a seu modo, para minhas reflexões.

Agradeço ao professor e amigo Olivenor Chaves, que foi meu professor e orientador na graduação em História, que apesar do tempo e a distância, sei que posso contar. Sua escuta generosa, sensibilidade e partilha de experiências contribuíram de forma valiosa para este trabalho, muito antes mesmo da etapa de qualificação deste trabalho. Sua presença intelectual e humana sempre me inspirou e reafirmou a importância de trilhar caminhos com compromisso, afeto e coerência.

À Amanda Ferreira, que surgiu ao longo do percurso do mestrado e, mesmo estando fisicamente distante, fez-se presente com generosidade, paciência e constante disposição para compartilhar saberes. Sua presença representou acolhimento e suporte nos momentos de incerteza, revelando que laços de amizade e solidariedade também se constroem nos caminhos da pesquisa.

Eu nunca vou esquecer aqueles que vieram com uma lâmpada quando eu estava no escuro...

Tem gestos que valem mais do que mil discursos.

É a presença silenciosa, o olhar que acolhe, o abraço que ancora.

Tem gente que vira abrigo – farol que permanece aceso mesmo quando a tempestade já foi embora...

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo as representações que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas constroem das religiões de matriz africana. Partimos do pressuposto de que, embora a Lei n.º 10.639/03 esteja em vigor há mais de duas décadas, tornando obrigatória a inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas de educação básica, seus efeitos concretos ainda são limitados e, muitas vezes, ineficazes diante de uma formação escolar ainda marcada por uma racionalidade eurocêntrica e colonialista. Para a investigação, adota-se uma abordagem qualitativa fundamentada na análise de conteúdo, conforme os procedimentos metodológicos propostos por Bardin (2016). As fontes de análise se constituem por desenhos e frases elaboradas pelos estudantes durante aulas-oficina pedagógicas, além de documentos oficiais. As representações produzidas foram interpretadas à luz dos estudos culturais e pós-coloniais, em especial a partir dos conceitos de representação de Stuart Hall (2016) e colonialidade e decolonialidade de Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2017). Além desses autores, apoiamo-nos nas contribuições de Catherine Walsh (2013), bem como de Reginaldo Prandi (1996) e suas pesquisas nas áreas da religião e religiosidades afro-brasileiras. Dessa forma, a investigação problematizou as formas como os discursos sobre as religiões afro-brasileiras são construídos, reproduzidos ou tensionados no espaço escolar: ao mesmo tempo em que os estudantes reproduziram estereótipos e símbolos descontextualizados, fruto da herança colonial, também expressaram reconhecimento, curiosidade e valorização de elementos como musicalidade, dança, corporeidade e ancestralidade, configurando gestos de resistência e reinscrição de saberes historicamente marginalizados. Assim, ao oferecermos aos estudantes a possibilidade de contato com saberes afrodescendentes e de revisitar narrativas históricas silenciadas, buscamos criar condições para o reconhecimento da heterogeneidade da sociedade brasileira e das múltiplas formas de ser, viver e saber no mundo.

Palavras-chave: Religião; Religiões de matriz africana; Representação; Colonialidade; Decolonialidade; Ensino de História.

ABSTRACT

This research focuses on the representations constructed by 9th-grade public school students regarding African-based religions. We assume that, although Law No. 10.639/03 has been in effect for more than two decades, making the inclusion of Afro-Brazilian history and culture mandatory in the curriculum of basic education schools, its concrete effects remain limited and often ineffective, given that schooling is still largely shaped by Eurocentric and colonial rationalities. The study adopts a qualitative approach based on content analysis, following the methodological procedures proposed by Bardin (2016). The sources of analysis consist of drawings and statements produced by students during pedagogical workshops, as well as official documents. The representations produced were interpreted in light of cultural and postcolonial studies, particularly Stuart Hall's (2016) concept of representation and the notions of coloniality and decoloniality proposed by Aníbal Quijano (2005) and Walter Mignolo (2017). In addition to these authors, the research also draws on the contributions of Catherine Walsh (2013) and Reginaldo Prandi (1996), especially his studies on Afro-Brazilian religions and religiosities. Thus, the investigation problematized the ways in which discourses about Afro-Brazilian religions are constructed, reproduced, or challenged within the school environment: while students reproduced stereotypes and decontextualized symbols, as a legacy of colonial heritage, they also expressed recognition, curiosity, and appreciation for elements such as musicality, dance, corporeality, and ancestry, which configure gestures of resistance and the reinscription of historically marginalized knowledge. In this sense, by offering students the possibility of engaging with Afro-descendant knowledge and revisiting silenced historical narratives, we sought to create conditions for the recognition of the heterogeneity of Brazilian society and of the multiple ways of being, living, and knowing in the world.

Keywords: Religion; African-based religions; Representation; Coloniality; Decoloniality; History Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Aulas-Oficinas: Introdução da temática.....22
Figura 2 – Representações e Religiões de Matriz Africana.....22
Figura 3 – "Refletindo antes de desenhar: o que sabemos sobre religiões de matriz africana?".....22
Figura 4 – "Refletindo antes de desenhar: o que sabemos sobre religiões de matriz africana?".....23
Figura 5 – "Do pensamento ao papel: hora de desenhar!" 23
Figura 6 – Mapa de ideias.....23
Tabela 1 – Categorização dos Desenhos dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental 27
Figura 07 – Desenho de um(a) estudante A1T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana".....48
Figura 08 – Desenho de um(a) estudante A2T03 sobre "representação dos praticantes de religiões de matriz africana".....48
Figura 09 – Desenho de um(a) estudante A3T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana".....50
Figura 10 – Desenho de um(a) estudante A4T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana".....51
Figura 11 – Desenho de um(a) estudante A5T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana".....52
Figura 12 – Desenho de um(a) estudante A6T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana".....53
Figura 13 – Desenho de um(a) estudante A7T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana".....54
Figura 14 – Desenho de um(a) estudante A8T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana".....55
Figura 15 – Desenho de um(a) estudante A9T02 sobre "A visão simplificada da religião".....57
Figura 16 – Desenho de um(a) estudante A10T02 sobre "A visão simplificada da religião".....58
Figura 17 – Desenho de um(a) estudante A11T03 sobre "A visão simplificada da religião.....60
Figura 18 – Desenho de um(a) estudante A12T01 sobre "Exotificação e folclorização".....62
Figura 19 – Desenho de um(a) estudante A13T01 sobre "Exotificação e folclorização".....64
Figura 20 – Desenho de um(a) estudante A14T01 sobre "Outras impressões".....68
Figura 21 – Desenho de um(a) estudante A15T01 sobre "Outras impressões".....69
Figura 22 – Desenho de um(a) estudante A16T01 sobre "Outras impressões".....70
Figura 23 – Desenho de um(a) estudante A17T01 sobre "Outras impressões" 71
Figura 24 – Desenho de um(a) estudante A18T01 sobre "Outras impressões".....72
Figura 25 – Desenho de um(a) estudante A19T01 sobre "Outras impressões".....73
Figura 26 – Desenho de um(a) estudante sobre A20T03 "Outras impressões".....74

Figura 27 – Desenho de um(a) estudante A21T03 sobre “Outras impressões”.....75
Figura 28 – Desenho de um(a) estudante A22T01 sobre “Outras impressões”.....76
Figura 29 – Desenho de um(a) estudante A23T01 sobre “Outras impressões”.....77
Figura 30 – Desenho de um(a) estudante A24T01 sobre Ritos, ritmos e resistências.....81
Figura 31 – Desenho de um(a) estudante A25T01 sobre Ritos, ritmos e resistências.....82
Figura 32 – Desenho de um(a) estudante A26T01 sobre Ritos, ritmos e resistências.....84
Figura 33 – Desenho de um(a) estudante A27T01 sobre Ritos, ritmos e resistências.....86
Figura 34 – Desenho de um(a) estudante A28T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.....88
Figura 35 – Desenho de um(a) estudante A29T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.....89
Figura 36 – Desenho de um(a) estudante A30T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.....90
Figura 37 – Desenho de um(a) estudante A31T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.....91
Figura 38 – Desenho de um(a) estudante A32T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.....92
Figura 39 – Desenho de um(a) estudante A33T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.....94
Figura 40 – Desenho de um(a) estudante A34T03 sobre Ritos, ritmos e resistências.....96
Figura 41 – Desenho de um(a) estudante A35T03 sobre Ritos, ritmos e resistências.....96
Figura 42 – Desenho de um(a) estudante A38T03 sobre Ritos, ritmos e resistências.....98
Figura 43 – Desenho de um(a) estudante A37T03 sobre Ritos, ritmos e resistências.....98
Figura 44 – Desenho de um(a) estudante A38T02 sobre Símbolos e objetos de fé.....101
Figura 45 – Desenho de um(a) estudante A39T02 sobre Símbolos e objetos de fé.....101
Figura 46 – Desenho de um(a) estudante A40T02 sobre Símbolos e objetos de fé.....102
Figura 47 – Desenho de um(a) estudante A41T02 sobre Símbolos e objetos de fé.....104
Figura 48 – Desenho de um(a) estudante A42T02 sobre Símbolos e objetos de fé.....104
Figura 49 – Desenho de um(a) estudante A43T02 sobre Símbolos e objetos de fé.....105
Figura 50 – Desenho de um(a) estudante A44T02 sobre Símbolos e objetos de fé.....106
Figura 51 – Desenho de um(a) estudante A45T02 sobre Símbolos e objetos de fé.....107
Figura 52 – Desenho de um(a) estudante A46T02 sobre Símbolos e objetos de fé.....109
Figura 53 – Desenho de um(a) estudante A47T02 sobre Símbolos e objetos de fé.....110
Figura 54 – Desenho de um(a) estudante A48T03 sobre Símbolos e objetos de fé.....112
Figura 55 – Desenho de um(a) estudante A49T03 sobre Símbolos e objetos de fé.....113
Figura 56 – Desenho de um(a) estudante A50T03 sobre Símbolos e objetos de fé.....114
Figura 57 – Desenho de um(a) estudante A51T03 sobre Símbolos e objetos de fé.....115
Figura 58 – Desenho de um(a) estudante A52T03 sobre Símbolos e objetos de fé.....116
Figura 59 – Desenho de um(a) estudante A53T01 sobre Rastros da ancestralidade africana.....118
Figura 60 – Desenho de um(a) estudante A54T01 sobre Rastros da ancestralidade africana.....119
Figura 61 – Desenho de um(a) estudante A55T01 sobre Rastros da ancestralidade africana.....119
Figura 62 – Desenho de um(a) estudante A56T01 sobre Rastros da ancestralidade africana.....120

Figura 63 – Desenho de um(a) estudante A57T03 sobre Rastros da ancestralidade africana.....121
Figura 64 – Desenho de um(a) estudante A58T01 sobre Invisibilização e resistência.....123
Figura 65 – Desenho de um(a) estudante A59T01 sobre Invisibilização e resistência.....125
Figura 66 – Desenho de um(a) estudante A60T01 sobre Invisibilização e resistência.....126
Figura 67 – Desenho de um(a) estudante A61T01 sobre Invisibilização e resistência.....127
Figura 68 – Desenho de um(a) estudante A62T01 sobre Invisibilização e resistência.....128
Figura 69 – Desenho de um(a) estudante A63T01 sobre Invisibilização e resistência.....129
Figura 70 – Desenho de um(a) estudante A64T02 sobre Invisibilização e resistência.....131
Figura 71 – Desenho de um(a) estudante A65T02 sobre Invisibilização e resistência.....132
Figura 72 – Desenho de um(a) estudante A66T03 sobre Invisibilização e resistência.....133
Figura 73 – Desenho de um(a) estudante A67T03 sobre Invisibilização e resistência.....134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 CONSTRUINDO IDEIAS: UMA BASE CONCEITUAL 30

2.1 RELIGIÃO E RELIGIOSIDADES DE MATRIZ AFRICANA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS 32

2.2 CONTRIBUIÇÕES DE STUART HALL: O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO 38

2.3 EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS: ABRINDO CAMINHOS PARA OUTROS MODOS DE EXISTIR, CONHECER E REPRESENTAR 40

3 AS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES ACERCA DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: MARCAS DE UM ENSINO COLONIAL EUROCÊNTRICO 46

3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS PRATICANTES DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: TRAÇOS DE ESTEREÓTIPOS RACIAIS E CULTURAIS 47

3.2 A VISÃO SIMPLIFICADA DA RELIGIÃO: RITUAIS, SACRIFÍCIOS E A GALINHA PRETA 56

3.3 EXOTIFICAÇÃO E FOLCLORIZAÇÃO: QUANDO O SAGRADO É REDUZIDO AO ESPETÁCULO 61

3.4 OUTRAS IMPRESSÕES: DESCONHECIMENTO OU SILENCIAMENTO? REPRESENTAÇÕES QUE INVISIBILIZAM AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA 66

4 INDÍCIOS DE PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: AINDA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES 78

4.1 RITOS, RITMOS E RESISTÊNCIAS: O RECONHECIMENTO SIMBÓLICO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA 79

4.2 SÍMBOLOS E OBJETOS DE FÉ: IDENTIDADE E RESISTÊNCIA NAS EXPRESSÕES VISUAIS 99

4.3 RASTROS DA ANCESTRALIDADE AFRICANA: CAPOEIRA, CORPO E MOVIMENTO COMO HERANÇA CULTURAL 117

4.4 INVISIBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA: O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE INTOLERÂNCIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA 122

CONSIDERAÇÕES FINAIS 136

REFERÊNCIAS 141

1 INTRODUÇÃO

"O silêncio, ao ser falado, destrói o discurso
que o silenciava."
(Marilena Chauí)[1]

As religiões no Brasil que advêm da ancestralidade africana, também conhecidas como religiões de matriz africana, são temáticas ainda sensíveis de se tratar nos espaços sociais, principalmente no ambiente escolar. Para se estabelecer esse diálogo, muitas vezes encontramos alguns entraves que são permeados por questões históricas e culturais; isso é perceptível especialmente em países como o Brasil, onde o racismo estrutural e a intolerância religiosa são problemas institucionalizados e presentes de forma contínua nas práticas e relações sociais.

Durante a minha trajetória de 16 anos de docência, ministrando aulas de História e Ensino Religioso no segmento do Ensino Anos Finais (6º ao 9º ano) na rede municipal de Russas – CE[2], os entraves do ensino das temáticas relacionadas à história e à cultura da África se tornaram ainda mais evidentes. Ao longo desse percurso, foram surgindo incômodos e inquietações no meu ser que, agora, se tornam objeto de pesquisa; partindo das lacunas observadas no ambiente escolar, surge a motivação da investigação desse tema no contexto acadêmico.

Ressalto que nos primeiros anos do percurso na docência, que teve início no ano de 2009 no Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) sob o regime de professora contratada, lecionava disciplinas diferentes da minha área de formação. Mesmo sendo formada no Curso de Licenciatura em História (FAFIDAM/UECE), ministrava aulas de Geografia e Ciências. Posteriormente, além dessas, foi acrescentada à minha carga horária a disciplina de Ensino Religioso, que me rendeu grandes desafios – não somente por não possuir formação específica na área, mas, sobretudo, porque a escola não tinha uma proposta curricular para a disciplina. Não havia livros de Ensino Religioso ou qualquer outro instrumento que direcionasse a matéria (na verdade, até 2024 a secretaria municipal não fornecia livros ou formação continuada para os professores que lecionam essa disciplina), assim, ficava a meu cargo definir a direção que

[1] CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400. Acesso em: 10 maio 2025.

[2] Russas é um município do estado do Ceará, localizado especificamente na região do Vale Jaguaribe, a 162 km de distância da capital, Fortaleza. Teve origem com a construção do Forte Real de São Francisco Xavier da Ribeira do Jaguaribe em 1695, pelo governador da Capitania de Pernambuco, no território então habitado por povos indígenas. A região, inicialmente colonizada por portugueses e seus descendentes, viu o Forte se tornar o embrião da cidade, que passou por diversas mudanças de nome antes de adotar o nome atual, em 1938.

seria dada às aulas. Devido ao cenário econômico social da comunidade, localizada em região periférica, e em consonância com as necessidades dos estudantes, optei por trabalhar conteúdos relacionados a noções de cidadania e valores humanos.

Até o ano de 2025, a disciplina de Ensino Religioso permanecia invisível para a Secretaria Municipal de Educação: não havia disponibilização de recursos didáticos ou diretrizes comuns, e cabia aos professores, de forma isolada, elaborar seus próprios planos de ensino, o que resultava na ausência de unicidade entre as escolas da rede. Além disso, não era exigida formação específica na área para lecionar a disciplina, de modo que a maioria dos docentes vinham de outros campos, utilizando o Ensino Religioso apenas para complementar a carga horária. Entretanto, com um novo concurso público realizado em 2024, foi criado o cargo de formador técnico-pedagógico para o Ensino Religioso. A partir disso, iniciou-se um processo de reunir mensalmente os professores da rede para refletir, discutir e organizar uma proposta curricular própria para a disciplina. Atualmente, exerço minha docência em uma escola da zona rural e acompanho esse movimento recente de visibilização e estruturação do Ensino Religioso no município.

A LDB 9.394/96 trata do Ensino Religioso como componente curricular obrigatório nas escolas públicas, mas a sua matrícula é facultativa aos estudantes. Não obstante os dispositivos legais, o tratamento dado a disciplina é de indiferença: na prática, é posta como menos importante do que outras disciplinas, ou como não tão relevante e necessária à construção do conhecimento dos educandos. Por conta disso, muitas vezes, o horário reservado à essa aula é tomado de “empréstimo” para outros projetos e atividades que a gestão escolar considere mais importante de serem executados.

Vale destacar que o Ensino Religioso passou a fazer parte da estrutura curricular das escolas públicas do Estado do Ceará a partir de 2005. Essa estrutura é amparada pela Resolução Estadual n.º 404/2005, em alinhamento com as orientações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que assegura ao aluno o direito à educação na qual “O Ensino Religioso, seja parte integrante da formação do cidadão, constituindo-se como disciplina obrigatória do currículo das séries do ensino fundamental das escolas de rede Pública de Ensino do Estado do Ceará” (Ceará, 2005).

Diante do cenário exposto, compreendo que se tem usurpado dos estudantes o acesso ao conhecimento e a compreensão dos costumes e valores das diferentes religiões existentes na sociedade. Isso se dá, principalmente, no que se refere às mais diversas tradições religiosas

presentes no Brasil, o que, de certo modo, tem implicado na redução dos debates em torno do reconhecimento e respeito às diversas tradições religiosas dentro do ambiente escolar.

No tocante ao exercício da minha área de formação com a disciplina de História, a experiência revelou outros desafios relacionados à abordagem dos conteúdos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira, especialmente nas aulas com as turmas de 7° e 8° anos. No 7º ano, os conteúdos que tratam da história da África, como os reinos e impérios africanos, a diáspora africana e o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, são frequentemente abordados de forma reducionista, descontextualizada e dissociada da complexidade civilizatória do continente africano. No 8º ano, a narrativa histórica se volta para o Brasil, com ênfase em períodos como o Brasil Colonial, o Primeiro e o Segundo Reinado, a Assinatura da Lei Áurea e a Proclamação da República. No entanto, mesmo nesses temas centrais, a presença negra é, em grande medida, restringida à condição de escravizado, com predominância dos discursos sobre dominação e submissão, enquanto as formas de resistência, de organização coletiva e de contribuição para a formação da sociedade brasileira são frequentemente relegadas a segundo plano. Vale apontar que a população negra, seja ela africana ou afrodescendente, na maioria das vezes é apresentada no papel de explorada, subjugada e desumanizada. Ressaltamos também que um dos mecanismos de resistência apontados nos estudos acadêmicos foi as tentativas de permanência de seus costumes, especialmente as práticas religiosas, como forma de conexão com suas origens ancestrais.

Nesse contexto, alguns comentários dos estudantes emergem diante da discussão sobre a contribuição de africanos e afrodescendentes na formação social e cultural do Brasil; em especial, observa-se certo estranhamento em relação às religiões de matriz africana. Muitos se identificam como cristãos e, nas interações em sala de aula, refletem valores herdados do convívio familiar e comunitário, marcados pela tendência de associar essas práticas religiosas à negatividade ou à demonização. Tal postura decorre, sobretudo, do fato de serem vistas como "não cristãs", embora outras tradições igualmente presentes no país, como o islamismo, o budismo, o hinduísmo e as espiritualidades indígenas, também compartilhem dessa condição, sem necessariamente sofrer o mesmo grau de estigmatização.

Ainda sobre as experiências vivenciadas no chão da sala de aula, presenciei inúmeras vezes os estudantes fazendo uso de expressões que denotam sentido pejorativo no que diz respeito à religião. Por exemplo, utilizavam o termo "macumbeiro(a)" para apontar o(s) colega(s) como forma de insulto e/ou zombaria, uma vez que, nessas ocasiões, a expressão é carregada de intencionalidade, demonstrando de forma explícita o desrespeito e a

desvalorização das religiões de matriz africana. Por vezes, também se apropriam da expressão macumba/macumbeiro para nomear os cultos religiosos de crenças afrobrasileiras e seus praticantes, sinalizando desconhecimento e/ou desinteresse, bem como exprimindo a não compreensão sobre a diversidade cultural de ser e de saber dos povos afrodescendentes e afrobrasileiros.

Em todos esses anos como professora e pesquisadora, notei que a construção do nosso conhecimento também se dá a partir das demandas que surgem no cotidiano da sala de aula, e não na graduação. Apesar de ter iniciado minha experiência docente após a promulgação da Lei n.º 10.639/03, não percebi sua presença nas discussões, nas formações de professores e tampouco a vi de maneira efetiva na proposta curricular de História.

Em vista disso, busquei compreender o que meus estudantes chamavam de "macumba" e, de forma sucinta, percebi que se referiam às religiões de matriz africana, aquelas que trazem, em sua formação, elementos oriundos de práticas e rituais vinculados à cultura africana. Essa matriz contempla diversas expressões de fé, sendo a Umbanda e o Candomblé as mais conhecidas e com maior número de adeptos. Tais práticas são fruto de adaptações e reinvenções das múltiplas formas de espiritualidade dos povos africanos, que foram sequestrados e trazidos à força para o Brasil a partir do século XVI como parte do processo de escravização.

O processo de escravidão no Brasil forçou a convivência e o contato de povos de diferentes partes do continente africano, que acabaram por assimilar e trocar entre si elementos de suas culturas de origem; assim, entre costumes, valores, idiomas e dialetos, conhecimentos e crenças, se constituiu um enorme patrimônio cultural. Nessas terras, os negros escravizados foram obrigados a adaptar seus costumes aos dos invasores europeus que os raptaram, tiveram que aprender o idioma da colônia e foram proibidos de praticar suas religiões e valores espirituais. Apesar das restrições impostas, os africanos seguiram praticando seus rituais religiosos de maneira velada, resistindo culturalmente. Nem mesmo a brutalidade do processo escravista foi capaz de extinguir completamente as tradições e manifestações da cultura negro-africana.

No que tange ao conhecimento da história e cultura africana e afrobrasileira tanto na disciplina de História como na disciplina de Ensino Religioso, a partir da minha experiência docente, constato que ambas apresentam um grande abismo entre o que a Lei n.º 10.639/03 determina e o que tem sido abordado nos conteúdos contemplados em sala de aula.

Portanto, as problemáticas desta investigação estão articuladas em torno das seguintes questões: como os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental representam, através de

produções visuais e frases curtas, as religiões de matriz africana? Quais são as percepções dos estudantes do 9º ano, a partir de suas representações, sobre as religiões de matriz africana? Quais são as possíveis marcas de perspectivas decoloniais presentes nas representações dos estudantes? Diante disso, pretendemos responder tais inquietações.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental representam, através de produções visuais, as religiões de matriz africana. Como objetivos específicos, em especial, estipulou-se: entender, a partir das representações, as percepções atribuídas pelos estudantes; e identificar os indícios das perspectivas decoloniais nessas representações.

Pensando nisso, esta pesquisa emerge da necessidade de compreender e transformar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino das religiões de matriz africana no contexto escolar brasileiro, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A investigação proposta se situa na intersecção entre educação decolonial, ensino de História e diversidade cultural e religiosa, buscando romper com os silêncios e representações que permeiam a abordagem das tradições afro-brasileiras no ambiente educacional. O estudo tem como fundamento a premissa de que o currículo escolar brasileiro, historicamente construído a partir de uma perspectiva eurocêntrica, tem perpetuado visões distorcidas e preconceituosas sobre as religiões de matriz africana. Essas tradições religiosas, frequentemente invisibilizadas, são apresentadas nas práticas pedagógicas, quando não ignoradas por completo, de maneira superficial, folclorizada ou estereotipada, reforçando a manutenção de estruturas de poder coloniais no espaço educativo.

A relevância desta investigação se amplia quando consideramos o contexto da Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica. Apesar dos avanços legislativos, observa-se uma significativa lacuna entre as determinações legais e a implementação efetiva de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade religiosa. Portanto, esta pesquisa se propõe a investigar essas lacunas através de uma abordagem reflexiva e transformadora da prática docente.

Nesse cenário, a metodologia adotada nesta investigação se fundamenta em uma abordagem qualitativa, que reconhece a complexidade e a subjetividade dos fenômenos educacionais relacionados à diversidade religiosa. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender em profundidade as percepções, representações e práticas que permeiam o ensino das religiões de matriz africana no contexto escolar.

A pesquisa se estrutura em múltiplas estratégias metodológicas. A primeira consiste na discussão da bibliografia existente sobre educação decolonial, ensino de religiões afro-brasileiras e a implementação da Lei n.º 10.639/2003, especialmente no currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Recorremos a leituras de teóricos que abordam os conceitos centrais desta pesquisa, como Stuart Hall (2016), a tratar da representação; Quijano (2005), com a noção de colonialidade do poder; Walsh (2013), ao discutir práticas pedagógicas decoloniais; e Prandi (1996), que discute acerca das religiões afro-brasileiras. Esses autores contribuíram para a compreensão dos eixos teóricos que sustentam o estudo: representação, religião, religiões de matriz africana, decolonialidade, ensino e cotidiano escolar.

Em seguida uma leitura referenciada do estado da arte (pesquisa de trabalhos, artigos, dissertações teses e que tenham alguma relação com a temática), bem como o estudo das fontes documentais: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a discussão bibliográfica e documental permitirá situar a pesquisa no contexto dos debates acadêmicos contemporâneos e identificar lacunas e contribuições específicas da investigação proposta.

Depois da implementação de uma aula-oficina, e da produção de desenhos em sala de aula com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental para perceber como os estudantes representavam a religiões de matriz africana, foi estabelecida uma roda de conversa, no formato de conversa aberta. A conversa teve como orientação um tema central, mas permitiu a liberdade de expressão, espontaneidade e escuta ativa com os estudantes. O intuito dessa prática foi apreender as impressões que os estudantes do 9º ano de três turmas (uma da escola na zona rural e duas da escola na zona urbana) têm sobre as religiões de matriz africana. Depois da roda de conversa, solicitamos que os estudantes desenhassem algo que fizesse referência ao que eles pensam sobre as religiões de matriz africana. Por fim, conseguimos 60 desenhos para posterior análise. Portanto, o público da aula-oficina englobou os estudantes das turmas do 9º B e 9º C de uma Escola de zona urbana e turma única de 9º ano de uma Escola de zona rural. A seleção dessas turmas se justifica pelo vínculo pedagógico previamente estabelecido, uma vez que lecionei para esses estudantes em anos anteriores, o que favoreceu a criação de um ambiente de confiança e maior abertura para a participação na pesquisa.

Sendo assim, organizamos as aulas-oficinas com três turmas do 9º ano, pertencentes a duas escolas distintas. A primeira atividade foi realizada em uma instituição da zona urbana, que há cerca de sete anos atende turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e está localizada em um bairro periférico da cidade de Russas – CE, no Vale do Jaguaribe, a 162 km

da capital cearense. O segundo espaço de investigação foi uma escola da zona rural, situada a 12 km da sede do município, que atende da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental e está inserida na comunidade há 35 anos. Ambas as instituições pertencem à rede municipal de ensino.

O perfil dos estudantes de ambas as escolas, tanto da zona urbana quanto da zona rural, é majoritariamente de baixa renda, o que reflete a realidade socioeconômica de grande parte da população atendida pela rede pública de ensino no Brasil. Esse contexto impõe desafios significativos ao processo educativo, uma vez que estudantes em situação de vulnerabilidade social frequentemente enfrentam limitações no acesso a recursos pedagógicos, tecnológicos e culturais, além de vivenciarem condições precárias que impactam diretamente seu rendimento escolar. Considerar essas especificidades é primordial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às realidades dos sujeitos envolvidos, reconhecendo que a escola, nesses contextos, assume um papel decisivo como espaço de proteção social, desenvolvimento crítico e valorização das identidades locais.

O processo investigativo iniciou no dia 28 de maio de 2024 a partir da execução de uma aula-oficina. A oficina foi, primeiramente, feita com a turma 01 da zona urbana, e foi pensada e desenvolvida da seguinte forma: em um primeiro momento, fez-se uma breve apresentação da justificativa da pesquisa, da trajetória como professora e dos motivos que levaram à escolha do assunto. Assim, foi exposto oralmente como o tema da presença do negro na história do Brasil tem sido abordado nas séries que os estudantes já cursaram, traçando um breve histórico da chegada desses negros escravizados ao país e das condições de vida deles e de seus descendentes neste território. Durante essa etapa da aula, ocorreu, também, a interação de alguns estudantes, que enfatizaram a situação de escravização. Buscamos, assim, destacar os elementos constitutivos da cultura brasileira que têm origem nas matrizes africanas, tais como as manifestações musicais e dançantes, as celebrações populares, o vocabulário, a culinária e as tradições religiosas. Utilizou-se também a estratégia da exposição dialogada, com o intuito de situar os estudantes na temática da oficina. A partir disso, foi solicitado que, por meio de desenhos, expressassem suas percepções sobre as religiões de matriz africana.

Durante a realização dos desenhos, observamos uma dificuldade de compreensão do que são as religiões de matriz africana, mesmo após a explicação de que essas religiões correspondem às afro-brasileiras, frequentemente referidas pelos próprios estudantes de forma generalizada e pejorativa como “macumba”. Mesmo assim, alguns estudantes relataram que não tinham ideia do que desenhar sobre essas manifestações, evidenciando uma carência de

conhecimento acerca do tema. Outros também apontaram dificuldades em expressar suas ideias através do desenho.

Uma das hipóteses levantadas em relação aos estudantes participantes da pesquisa é que, por estarem em uma série mais avançada (no caso, no 9º ano), os estudantes possivelmente apresentem maior dificuldade na prática do desenho. Outro ponto pertinente para reflexão seria a ausência de conhecimentos históricos e imagéticos que os auxiliassem a expressar seus entendimentos sobre as tradições religiosas. Na atividade realizada com essa turma, foram recolhidas 23 produções, compostas por desenhos e textos escritos. Alguns estudantes optaram pela escrita em vez do desenho, por acreditarem não possuir habilidade para desenhar. Essa situação despertou-me, enquanto professora-pesquisadora, a inquietação de que talvez a oficina não tenha sido conduzida com a clareza e objetividade necessárias, o que pode ter contribuído para a fragilidade observada nas produções visuais da turma do 9º ano C.

Desse modo, selecionamos outra classe da escola da zona urbana, a turma 02 (9º ano B), no qual desenvolvemos uma proposta de aula-oficina em formato diferenciado, realizada no dia 06 de junho de 2024. Utilizamos da mesma abordagem inicial, mas, dessa vez, me detendo mais a apresentar a justificativa da pesquisa, a trajetória como professora e o que instigou para escolha do tema. Pensando nisso, preparamos alguns slides para apresentação e um mapa de ideias impresso com sete (07) balões/pensamentos; cada estudante recebeu uma cópia desse mapa de ideias. Além disso, elaboramos sete (07) perguntas, as quais os estudantes iam respondendo com as ideias que viessem a mente; as perguntas foram: qual a primeira ideia que vem de imediato quando se fala em religiões de matriz africana? Vocês acham que elas são religiões ou não são religiões? Que elementos vocês acreditam fazer parte dessas religiões? Quem são os praticantes dessas religiões, quem são essas pessoas? Vocês acham que existem religiões mais importantes do que outras? Vocês acham que existem religiões que sofrem discriminação/preconceito? Qual a primeira ideia que vem de imediato quando se fala a palavra macumba? A partir disso, propomos aos estudantes que reunissem suas ideias e tentassem expressar através do desenho o que eles entendiam por religiões de matriz africana. Nesta turma, foram recolhidas 21 produções, entre desenhos e parágrafos escritos.

No dia 18 de março de 2025, retornando minhas aulas na escola da zona rural, realizamos a oficina nessa escola utilizando o mesmo método da turma anterior, acima descrito. A partir dessa aplicação, foram recolhidos 23 desenhos. Vejamos a seguir, os slides e o mapa de ideia utilizados na oficina.

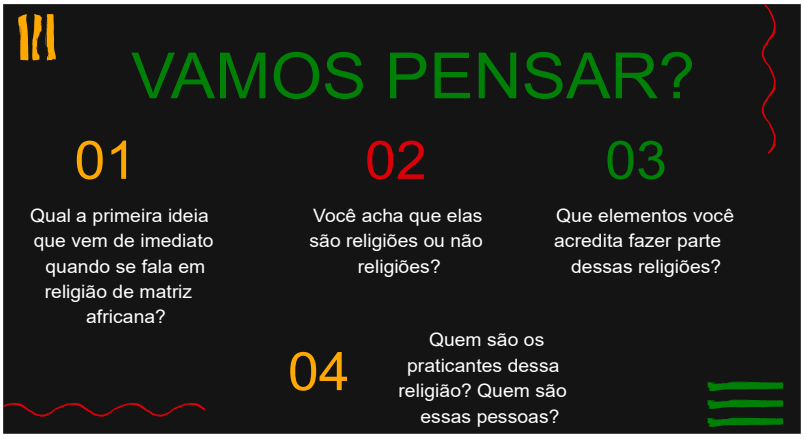
Figura 1 – Aula-oficina: Introdução da temática

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 2 – Representações e Religiões de Matriz Africana

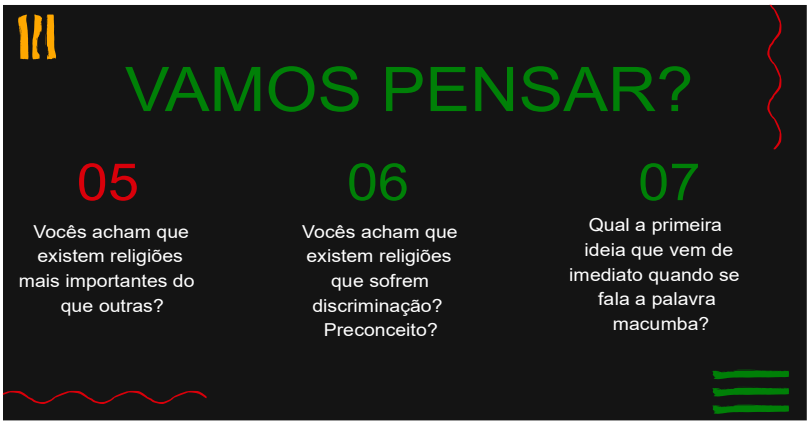
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 3 – “Refletindo antes de desenhar: o que sabemos sobre religiões de matriz africana?” A


VAMOS PENSAR?
01
Qual a primeira ideia que vem de imediato quando se fala em religião de matriz africana?
02
Você acha que elas são religiões ou não religiões?
03
Que elementos você acredita fazer parte dessas religiões?
04
Quem são os praticantes dessa religião? Quem são essas pessoas?

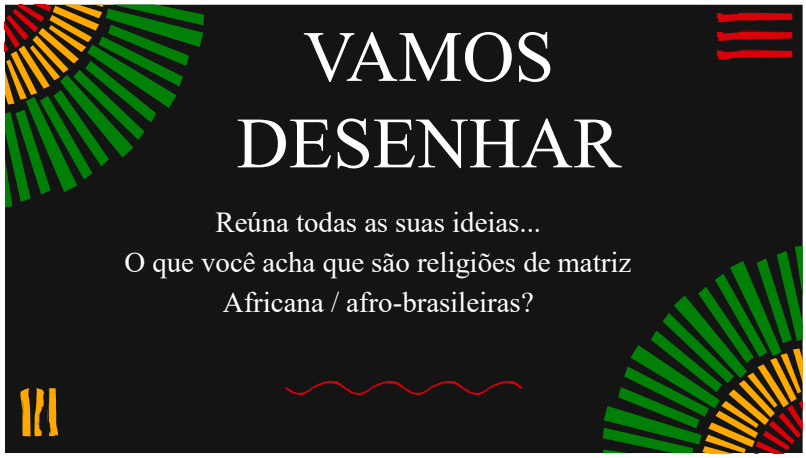
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 4 – “Refletindo antes de desenhar: o que sabemos sobre religiões de matriz africana?” B


VAMOS PENSAR?
05
Vocês acham que existem religiões mais importantes do que outras?
06
Vocês acham que existem religiões que sofrem discriminação? Preconceito?
07
Qual a primeira ideia que vem de imediato quando se fala a palavra macumba?

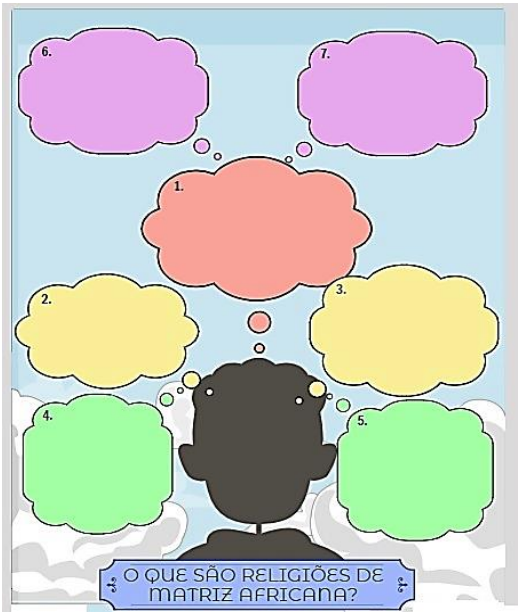
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 5 – “Do pensamento ao papel: hora de desenhar!”



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 6 – Mapa de ideias



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao tomar os desenhos como fonte de análise, o objetivo foi observamos não apenas a presença de imagens e símbolos que se repetem, mas também explorar os diferentes sentidos que os estudantes atribuem às religiões de matriz africana, independente de terem tido acesso a estes saberes no ensino de história escolar. Essas representações podem revelar tanto aproximações e compreensões dessas tradições religiosas quanto a reprodução de estereótipos, preconceitos ou silenciamentos. Assim, a contextualização das produções visuais é imperativa, considerando a complexidade dos repertórios socioculturais mobilizados pelos estudantes. Nesse sentido, a linguagem visual se revela como um recurso expressivo potente, por meio do qual emergem narrativas, memórias e referências culturais que atravessam tanto o cotidiano escolar quanto os contextos sociais em que esses sujeitos estão inseridos. A leitura crítica dessas produções visuais permite, assim, evidenciar os efeitos de uma educação histórica ainda permeada por ausências e distorções, na qual as religiões de matriz africana são pouco exploradas, quando não apresentadas de forma reduzida ou preconceituosa.

O percurso de análise deste trabalho toma como referência a obra de Laurence Bardin (2016), literatura de referência em análise de conteúdo. Entre as diferentes possibilidades e técnicas de análise de dados qualitativos, destaca-se que a análise de conteúdo é uma das mais empregadas nas pesquisas sociais e no campo educacional, uma vez que os dados produzidos nesse tipo de pesquisa são registrados por meio de entrevistas, questionários, observação, grupo focal, entre outras técnicas que procuram captar aquilo que os sujeitos compreendem em relação ao objeto de estudo.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é, portanto,

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Nessa metodologia, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Esses dados são geralmente recolhidos em contexto naturais, sem necessariamente se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, mas buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade.

Desse modo, nossa pesquisa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com a natureza subjetiva, os significados, valores, práticas e representações de um espaço social que é a escola. O conceito de Minayo (2001, p. 14) deixa claro essa ideia,

> A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, este estudo se concentra na análise dos sentidos atribuídos pelos estudantes, considerando a escola como um espaço social e cultural de produção de significados. Portanto, para a obtenção de dados, fizemos uma aula-oficina na qual os estudantes criaram desenhos relacionados a religiões de matriz africana, e nos quais expressaram o que desejavam comunicar por meio das suas produções.

Essa atividade metodológica é baseada na proposta de aprendizagem estipulada por Barca (2004), a qual ela denominou de "aula-oficina". A metodologia, que é aqui adotada na pesquisa, valoriza a participação ativa dos estudantes, criando um espaço em que se sintam incluídos no processo de aprendizagem e reconhecidos como sujeitos que constroem sentidos. Ao produzirem seus desenhos, os estudantes trazem seus próprios pontos de vista e suas perspectivas da interpretação histórica, o que permite acessar representações que expressam visões individuais e coletivas sobre as religiões de matriz africana.

O uso de imagens no ensino de História não é uma prática recente, sendo frequentemente empregado como recurso didático para estimular a investigação, a análise e a reflexão. Reconhecemos, portanto, sua relevância como ferramenta pedagógica indispensável à compreensão dos conhecimentos artísticos e culturais, uma vez que favorece o desenvolvimento da criticidade e da capacidade interpretativa dos estudantes. No entanto, a proposta deste estudo vai além do uso de imagens prontas: tratamos de incentivar a criação de desenhos pelos próprios estudantes, através dos quais possam expressar suas interpretações e comunicar o que pensam sobre temas que, embora pouco debatidos em sala de aula, são urgentes para a convivência social. Para a pintora e desenhista Derdyk (1994), o desenho é uma forma de linguagem expressiva, por meio da qual o ser humano se apropria das coisas ao seu redor e do mundo, atribuindo-lhes significados.

A fase inicial da análise dos desenhos consistiu na organização criteriosa do material produzido pelos estudantes. Em um primeiro momento, foi realizada uma leitura flutuante, isto é, um olhar geral e exploratório sobre os desenhos, com o objetivo de estabelecer um primeiro contato com os conteúdos visuais e simbólicos expressos. Tal observação preliminar permitiu

identificar elementos recorrentes, tais como personagens, símbolos religiosos, espaços culturais e manifestações do cotidiano, bem como perceber marcas de estereótipos e processos de folclorização relacionados às religiões de matriz africana. Com base nessa leitura inicial, os desenhos foram organizados em categorias temáticas e expressivas, possibilitando a formulação de hipóteses interpretativas e a definição de objetivos específicos para a análise. Foram também elaborados indicadores que ajudaram a orientar a interpretação dos sentidos atribuídos pelos estudantes às suas produções, considerando não apenas os elementos visuais, mas também os discursos que os acompanhavam, que foi o caso de algumas frases colocadas por alguns alunos junto aos seus desenhos. Essa sistematização foi fundamental para o desenvolvimento de uma análise crítica, sensível às relações de poder, à identidade e à diversidade cultural presente nas representações à luz de Stuart Hall (2016).

Para fazer a análise dos desenhos produzidos pelos estudantes, elaboramos um sistema de codificação com o objetivo de organizar e interpretar os conteúdos visuais de forma sistemática. Cada desenho recebeu um código identificador correspondente à sua ordem de coleta, a fim de garantir o anonimato dos participantes e facilitar o cruzamento com as demais informações qualitativas. A codificação se baseou em categorias temáticas previamente definidas a partir da leitura flutuante e das hipóteses interpretativas levantadas na etapa inicial.

A tabela a seguir sintetiza a codificação dos desenhos, apresentando, para cada produção, o código correspondente, a descrição geral da imagem, as categorias identificadas e observações relevantes que emergiram durante a análise (como falas dos estudantes, expressões simbólicas ou omissões significativas). Esse procedimento possibilitou identificar padrões, tensões e singularidades nas representações construídas pelos estudantes sobre temas sensíveis, tais como diversidade religiosa, cultura afro-brasileira e identidade.

Para sistematizar os dados obtidos a partir dos desenhos realizados pelos estudantes do 9º ano nas três turmas participantes da pesquisa, elaboramos uma codificação para cada turma: T1 (9º C – EMEF zona urbana), T2 (9º B – EMEF zona urbana) e T3 (9º A – EMEIEF zona rural). Cada turma foi identificada com base na escola de origem e no número total de participantes.

Para preservar a identidade dos estudantes participantes, foram utilizados códigos alfanuméricos no formato A#T##, como por exemplo A1T01, A2T01 e A4T03. Nesse sistema, a letra “A” indica “aluno”, o número seguinte individualiza cada participante (1, 2, 3, 4...), e “T01”, “T02” e “T03” correspondem às três turmas do 9º ano analisadas na pesquisa, evitando assim, qualquer informação que possa levar à identificação dos estudantes. Ressaltamos, ainda,

que todas as etapas da investigação foram conduzidas com responsabilidade ética, escuta atenta e respeito às subjetividades, reconhecendo os sujeitos envolvidos como produtores de saberes e narrativas visualmente expressas.

Tabela 1 – Categorização dos Desenhos dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

	Marcas do ensino colonial eurocêntrico				**Perspectivas decoloniais**			
TURMAS	**3.1 Representações sobre os praticantes das Religiões de Matriz Africana**	**3.2 A visão simplificada da religião**	**3.3 Exotificação e folclorização**	**3.4 Outras impressões**	**4.1 Ritos, ritmos e resistências**	**4.2 Símbolos e objetos de fé**	**4.3 Rastros da ancestralidade africana**	**4.4 Invisibilização e resistência**
T1	-	-	2	8	4	-	4	6
T2	-	2	-	-	6	10	-	2
T3	8	1	-	2	4	5	1	2
SUBTOTAL	**8**	**3**	**2**	**10**	**14**	**15**	**5**	**10**

TOTAL GERAL DOS DESENHOS = 67 participantes.
Fonte: elaborado pela autora (2025).

Essa categorização foi organizada com base na estrutura das seções que compõem a pesquisa, de modo a manter uma coerência entre os objetivos do estudo, o referencial teórico adotado e os dados empíricos obtidos. As categorias derivam, portanto, das discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, especialmente daquelas relacionadas à permanência do imaginário colonial eurocêntrico no ambiente escolar, às representações simbólicas associadas às religiões de matriz africana e à possibilidade de construção de olhares decoloniais no espaço educativo. Ao todo, foram 67 estudantes participantes da pesquisa, cujas produções foram analisadas segundo critérios visuais, simbólicos e discursivos. Essa codificação permitiu não apenas a organização quantitativa dos dados, mas também uma leitura qualitativa crítica dos significados atribuídos pelos estudantes às religiões e culturas afro-brasileiras.

A partir da codificação, iniciou-se o processo de interpretação, ou seja, a atribuição de significados aos desenhos considerando tanto os elementos visuais quanto os discursos que os acompanham. Bardin (2016) nos auxiliou na sequência de investigação, uma vez que a interpretação proposta pelo método de análise de conteúdo consiste em descobrir por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito, o que exige um grande esforço interpretativo do analista.

A terceira estratégia, por sua vez, foi categorizar os desenhos produzidos pelos estudantes e interpretá-los, ou seja, conceder significação a esses desenhos de acordo com método de análise de conteúdo de Bardin (2016). Com base nisso, concentramo-nos na investigação das percepções dos estudantes em relação às religiões de matriz africana, buscando compreender as representações que permeiam suas visões sobre essas tradições religiosas.

Destacamos aqui que esta pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos por se enquadrar nas exceções previstas na Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Conforme o artigo 1º, parágrafo único, não são passíveis de apreciação ética os estudos que não envolvam identificação direta ou indireta dos participantes. Os desenhos analisados foram produzidos de forma voluntária e tratados com anonimato, sem qualquer dado que permita identificar os(as) estudantes, garantindo a confidencialidade das informações.

Estruturamos nossa dissertação em quatro seções, além das considerações finais. A primeira seção, apresentada até aqui, corresponde à Introdução, na qual contextualizamos a pesquisa, explicitamos os objetivos, justificativas e caminhos metodológicos adotados.

A segunda seção, intitulada *Construindo ideias: uma base conceitual*, dedica-se a construir o arcabouço teórico que sustenta o trabalho, abordando os conceitos de religião e religiosidades de matriz africana, as contribuições teóricas de Stuart Hall (2016) para a compreensão de representação, bem como os fundamentos das epistemologias decoloniais e suas implicações para o campo educacional e cultural.

A terceira seção, *As representações dos estudantes acerca das religiões de matriz africana: marcas de um ensino colonial eurocêntrico*, analisa as imagens e textos produzidos por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, destacando como suas representações carregam estigmas, silenciamentos e exotificações, refletindo os efeitos de um currículo que historicamente invisibilizou essas tradições religiosas.

A quarta seção, por sua vez, intitulada *Achados de perspectivas decoloniais: ainda sobre as representações dos estudantes*, apresenta produções que, embora ainda marcadas por tensões e ambivalências, sinalizam possibilidades de ruptura com os imaginários coloniais. São desenhos e escritas que expressam valorização, respeito à diversidade e afirmação identitária, configurando-se como indícios de um olhar crítico em construção.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais achados da pesquisa, refletindo sobre seus desdobramentos para a prática docente e para a construção de uma

educação antirracista, que reconheça e valorize as múltiplas expressões culturais e religiosas que compõem a sociedade brasileira.

2 CONSTRUINDO IDEIAS: UMA BASE CONCEITUAL

Compreender as representações dos estudantes, que estão concluindo o Ensino Fundamental da Educação Básica, sobre as religiões de matriz africana, exige um mergulho em questões que extrapolam os limites da escola. Atravessamos territórios nos quais a educação, o poder e a identidade se entrelaçam e se relacionam de maneira complexa, revelando estruturas de dominação que atuam de forma contínua, desde os tempos coloniais até os dias de hoje.

Nesta seção tratamos dos principais conceitos que dão sustentação teórica à esta pesquisa, servindo de alicerce para a análise das representações construídas pelos estudantes sobre as tradições religiosas afro-brasileiras. A definição desses conceitos é fundamental para que se compreenda os sentidos atribuídos às imagens analisadas, bem como para que se identifiquem as tensões presentes no contexto escolar.

Mobilizamos, aqui, pensadores como Stuart Hall (2016), Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh (2013), Walter Mignolo (2017), Abdias Nascimento (2016), Nilma Lino Gomes (2012), Sueli Carneiro (2023), Kabengele Munanga (2005) e Reginaldo Prandi (1996). A escolha desses autores se dá não apenas por seu reconhecimento acadêmico, mas também porque suas reflexões trazem luz aos modos pelos quais o racismo estrutural e epistêmico se manifesta no cotidiano da educação. Suas contribuições nos ajudam a desvelar os mecanismos, mesmo que sutis, através dos quais certos saberes são legitimados, enquanto outros permanecem silenciados ou desvalorizados.

Reconhecemos, assim, que essa abordagem parte de um posicionamento político e ético. Vivemos em uma sociedade na qual o racismo é estruturante das relações sociais e institucionais, uma vez que determina quais conhecimentos circulam com prestígio e quais são marginalizados. As religiões de matriz africana, nesse contexto, sofrem discriminação sistemática, que vai desde a violência até formas mais veladas de desqualificação intelectual.

Aqui, a noção de religião será tratada não apenas em sua dimensão institucionalizada, mas como um campo simbólico que organiza crenças, práticas e cosmologias, estruturando modos de existência no mundo. Nessa perspectiva, as religiões de matriz africana são abordadas como sistemas de espiritualidade e de saber deslegitimados historicamente, tanto pela lógica colonial como pelo racismo religioso, mas que resistem e se reinventam nas margens do discurso dominante.

Como lembra Abdias do Nascimento (2016, p. 123), “desde o início da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de

sítio". As palavras do autor ainda ressoam ao observarmos como essas tradições são frequentemente silenciadas ou estigmatizadas nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a escravidão não se restringiu somente à exploração econômica, mas fez parte de um projeto de aniquilamento cultural que tinha por objetivo apagar memórias, conhecimentos e formas de organização social dos povos africanos. Ainda assim, em meio a todas as dificuldades enfrentadas, desenvolveram-se estratégias e formas de resistência baseadas na preservação e recriação cultural; dentre essas formas, as religiões afro-brasileiras figuram entre as expressões mais potentes de resistência.

O surgimento de práticas como o Candomblé, a Umbanda, o tambor de mina, entre outras, resulta desse processo histórico de ressignificação. Longe de serem adaptações passivas, essas manifestações se configuram como sistemas complexos de conhecimento, que dialogam com tradições indígenas e europeias sem deixar de lado suas raízes africanas.

Nesse cenário, torna-se fundamental refletir sobre as narrativas construídas em torno dessas religiões. Chimamanda Adichie (2019) nos alerta sobre os perigos da "história única", que "rouba a dignidade das pessoas" ao enfatizar diferenças e negar uma humanidade compartilhada. Aplicada ao campo das religiões afro-brasileiras, essa lógica fomenta a construção de estereótipos e o apagamento das dimensões filosóficas, cosmológicas e teológicas dessas tradições.

Portanto, nesta Seção, organizamos nossa discussão em três movimentos complementares, que dialogam entre si e sustentam as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa. Na subseção *Religião e religiosidades de matriz africana: conceitos e fundamentos*, propomos uma reflexão conceitual sobre religião e religiosidades de matriz africana, situando-as em uma perspectiva histórica e evidenciando os processos de resistência frente à marginalização sofrida no contexto brasileiro. Em *Contribuições de Stuart Hall: o conceito de representação,* por sua vez, exploramos o conceito de representação com base nas contribuições de Stuart Hall (2016), a fim de compreender como as imagens são construídas, disputadas e compartilhadas, bem como a produção de efeitos simbólicos e materiais sobre os sujeitos e os saberes. Por fim, em *Epistemologias decoloniais: abrindo caminhos para outros modos de existir, conhecer e representar,* discutimos as epistemologias decoloniais como propostas teóricas que desafiam a lógica eurocentrada do currículo, valorizando formas de conhecimento enraizadas em experiências historicamente subalternizadas.

2.1 RELIGIÃO E RELIGIOSIDADES DE MATRIZ AFRICANA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

O conceito de religião está longe de ser unívoco ou neutro. Trata-se de uma categoria atravessada por disputas teóricas, políticas e culturais, cujas definições variam conforme os contextos históricos e epistemológicos nos quais são formuladas. Nas ciências humanas, a religião costuma ser compreendida como um sistema simbólico que organiza crenças, mitos, rituais e valores, fornecendo aos sujeitos orientações existenciais e formas de vinculação com o sagrado.

O teórico Clifford Geertz (2008) contribui significativamente para essa perspectiva ao afirmar que os sistemas religiosos extrapolam o campo da explicação metafísica, se constituindo como estruturas interpretativas por meio das quais os indivíduos atribuem sentido às suas experiências intelectuais, emocionais e morais. Para o autor, "a importância da religião está na capacidade de servir, para um indivíduo como para um grupo, de um lado como fonte de concepções gerais [...] e de outro, das 'motivações' enraizadas" (Geertz, 2008, p. 90). Dessa forma, a religião atua como modelo de mundo e como modelo, também, para a ação, uma vez que fornece padrões simbólicos que orientam sentimentos e condutas. Nesse processo, a religião estabelece vínculos coletivos, distingue o sagrado do profano e contribui para a formação da identidade dos sujeitos.

Apesar disso, as definições tradicionais predominantes no pensamento ocidental moderno tendem a privilegiar um modelo de religiosidade centrado nos parâmetros da tradição judaico-cristã, pautado na crença em um deus único, na autoridade de escrituras sagradas e na institucionalização da fé. Essa concepção, de forte viés eurocêntrico, ainda é amplamente reproduzida nos currículos escolares, o que contribui para a invisibilização, o silenciamento e a deslegitimação de outras formas de espiritualidade, como aquelas presentes nas religiões de matriz africana.

Etimologicamente, a palavra "religião" tem origem no termo latino *religio*, que remete à ideia de reverência aos deuses ou de respeito ao sagrado, apontando para uma dimensão relacional e afetiva da experiência religiosa que vai além das normativas institucionais. Nessa perspectiva, José Peters (2015, p. 95) apresenta uma definição sobre como devemos compreender o conceito de religião:

> O próprio termo "religião" passou a ser questionado de maneira mais apurada, deixando de ser pensado no singular, passou-se a questioná-lo no plural de um modo que não o considerassem como sinônimo de cristianismo, chegando a conclusão de

> que uma série de outras manifestações e práticas religiosas também deveriam ser chamadas de religião. Portanto, um primeiro cuidado que o historiador que se dedica ao estudo desse campo deve ter é atentar para que não compreenda religião no sentido único não se percebendo as diversas outras práticas religiosas presentes, ou as considerando inferiores daquelas tomadas como oficiais.

De acordo com Peters (2015), destaca que o conceito de religião deve ser entendido de forma plural, não se restringindo ao cristianismo. É importante que historiadores reconheçam a diversidade das práticas religiosas, evitando hierarquizações que desvalorizem manifestações consideradas não oficiais.

É importante perceber que Da Silva (2004, p. 4) ressalta que "o conceito 'religião' foi construído histórica e culturalmente no Ocidente [...] não possui um significado original ou absoluto que poderíamos reencontrar. Ao contrário, somos nós, com finalidades científicas, que conferimos sentido ao conceito". A autora enfatiza que o conceito de "religião" é uma construção histórica e cultural, sem um significado original ou absoluto, pois é a partir de objetivos científicos que atribuímos sentido a esse conceito.

Em vista disso, essa compreensão crítica nos permite questionar as definições hegemônicas, além de abrir espaço para que se reconheçam outras formas de religiosidade que foram historicamente marginalizadas. No ambiente escolar, por exemplo, é comum que saberes e práticas das religiões afro-brasileiras sejam abordados a partir de estereótipos e exotizações, ou, até mesmo, sofrerem completo apagamento.

É nesse horizonte que se inscrevem as religiões de matriz africana, cuja presença no Brasil é resultado de um longo processo histórico de diáspora forçada, resistência e reinvenção cultural. Embora diversas em suas expressões e práticas, essas tradições compartilham raízes comuns nas cosmovisões de povos africanos trazidos ao país durante o período da escravidão. Trata-se de um legado ancestral, que resistiu à violência do colonialismo e à imposição do cristianismo europeu, e que preserva valores civilizatórios africanos e modos próprios de compreender o sagrado, o mundo e as relações humanas. Ao longo do tempo, essas religiosidades se reorganizaram de maneira criativa e resiliente, dando origem a diferentes formas religiosas, tais como o Candomblé, a Umbanda, o batuque, a jurema sagrada, entre outras.

Segundo Prandi (1996), as religiões afro-brasileiras articulam oralidade, corporeidade, ancestralidade e uma profunda relação com a natureza como elementos estruturantes de sua vivência espiritual. Diante disso, tais tradições não se enquadram nos parâmetros característicos das religiões abraâmicas, sustentadas por escrituras canônicas, sistemas teológicos consolidados e estruturas dogmáticas. Esse não enquadramento nos moldes canônicos

favoreceu, ao longo da história, sua marginalização, silenciamento e demonização por discursos de matriz colonial, racista e missionário.

Devido à herança colonial brasileira, é imperial que se alargue a definição e as acepções de religião para que se reconheçam as múltiplas formas de manifestação do sagrado, especialmente as marginalizadas, tais como aquelas oriundas de matriz africana. Reconhecer essas culturas religiosas em sua complexidade é primordial, sobretudo no espaço escolar, onde ainda são frequentemente tratadas com silenciamento, exotificação ou desinformação. Romper com o imaginário hegemônico que associa essas práticas a estigmas ou superstições implica afirmar sua potência cultural e educativa. Segundo Silva (2020, p. 3),

> Logo, ao vincular a educação ao conceito decolonial, é buscado abrir novos caminhos e construir novos horizontes para os indivíduos que tiveram sua alteridade e humanidade postas em caráter de suspensão ou subtração, ou seja, a construção de relações que preconize a valorização, a equivalência e o respeito às diferenças de cada indivíduo.

O autor ressalta que valorizar as religiões de matriz africana como expressões de identidade, memória e resistência contribui para uma educação antirracista e decolonial, capaz de impulsionar o respeito à diversidade religiosa e à pluralidade dos modos de existir.

Nesse sentido, é importante compreender que essas religiosidades integram um conjunto de manifestações populares profundamente enraizadas na história cultural brasileira. Como explica Prandi (1996), desde o século XX, as chamadas religiões afro-brasileiras passaram a ser reconhecidas não apenas como expressões étnicas, mas como sistemas religiosos constituídos a partir dos "patrimônios culturais dos antigos escravizados africanos e seus descendentes." (Prandi, 1996, p. 11). Tais tradições se organizaram em diferentes regiões do Brasil, com ritos e nomes específicos oriundos de diversas matrizes africanas, "Candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará, batuque no Rio Grande do Sul e macumba no Rio de Janeiro" (Prandi, 1996, p. 11).

A pluralidade dessas expressões revela a riqueza e a diversidade dos modos de vivenciar o sagrado no contexto afrodiaspórico. Ao mesmo tempo, evidencia os processos históricos de resistência, reinvenção e afirmação cultural que permitiram a sobrevivência e a expansão dessas religiões, mesmo diante da perseguição institucional e da intolerância religiosa. Marinho (2022, p. 495) corrobora que,

> ... Refiro-me à intolerância religiosa como a expressão que descreve o conjunto de atitudes agressivas dirigidas a crenças e práticas religiosas diferentes (e, eventualmente, a quem não crê ou segue qualquer religião), que envolve ofensas ao grupo religioso atacado, desmoralização de suas divindades e símbolos religiosos, destruição de templos e de objetos ritualísticos, perseguição, agressão física e morte.

A autora entende que a intolerância religiosa se desdobra na hostilidade e violência contra crenças ou sua ausência. Incorporá-las de forma crítica e respeitosa ao ensino de História significa romper com uma longa tradição de silenciamento e contribuir para a construção de uma escola comprometida com os direitos humanos, com a justiça racial e com a valorização da diversidade.

As religiões afro-brasileiras reúnem crenças e práticas originárias das tradições religiosas africanas, constituindo expressões de espiritualidade não alinhadas às matrizes eurocêntricas. No Brasil, essas religiosidades foram formadas a partir do encontro entre elementos culturais das três matrizes fundadoras da sociedade brasileira: indígena, africana e europeia, dando origem às chamadas religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, o Candomblé de caboclo, a Umbanda, a quimbanda, o tambor de mina, a jurema sagrada, o omolocô, o umbandomblé, entre outras. Para Prandi (2005, p. 67),

> O sincretismo dotou a religião dos orixás de valores e noções completamente estranhos ao pensamento africano, impôs aos seguidores dos orixás a obrigação de ritos próprios da igreja e transformou profundamente divindades centrais do culto africano. Acompanhar o processo de demonização a que o orixá Exu foi submetido propicia, a meu ver, uma excelente oportunidade de estudar os efeitos positivos e os nocivos envolvidos na relação do Candomblé e da Umbanda com o cristianismo.

O autor afirma que o sincretismo com o cristianismo modificou ritos e significados originais dos orixás; esse, por exemplo, é o caso de Exu, que foi demonizado, gerando tanto efeitos positivos quanto negativos para as religiões afro-brasileiras. Essas tradições, especialmente o Candomblé, emergiram como formas de resistência espiritual diante da violência colonial. Prandi (2005, p. 67) corrobora ainda que o

> [...] Candomblé formou-se e transformou-se no contexto social e cultural católico do Brasil do século XIX. Firmou-se como religião subalterna e tributária do catolicismo, do qual ainda hoje tem grande dificuldade de se libertar para se constituir como religião autônoma.

Ao longo do processo de escravização, a religião foi um dos principais recursos de manutenção das heranças culturais africanas, funcionando como espaço de preservação de memórias, identidades e valores civilizatórios. A experiência colonial brasileira foi marcada por um projeto de imposição religiosa que buscou suprimir cosmologias indígenas e africanas, afirmando a supremacia da fé cristã como única expressão legítima do sagrado. Nesse contexto, a liberdade religiosa foi sistematicamente negada às populações negras e indígenas, com leis e práticas que reprimiam suas expressões espirituais. Como destaca Sidnei Nogueira (2020, p. 25),

> [...] com a presença de normas que restringiam severamente a liberdade religiosa, dessa forma visando coibir práticas religiosas que fugissem ao controle do poder central, havia uma razão importante para justificar sua existência: a manutenção do poder nas mãos de uma classe social, assim levando consideráveis civilizações, ao longo da História, a perseguir impetuosamente determinadas manifestações religiosas, penalizando seus agentes intensamente através dos séculos, com a finalidade do poder nas mãos das classes dominantes, garantindo seu domínio sobre o resto da população.

Essa lógica de repressão, ancorada na associação entre religião e poder, contribuiu para o estigma e a marginalização das tradições afro-brasileiras, cujos praticantes, mesmo diante da violência simbólica e física, seguiram reinventando seus cultos como formas de resistência, pertencimento e afirmação identitária.

A religião, para o povo negro, tornou-se um importante esteio de resistência e reconstrução. Garcia (2006, p. 102) explica que "o povo negro desterritorializado teve na religião a fonte guardiã dos valores de sua cultura e sobrevivência diante dos horrores da escravidão, que desestruturou sua família e quase todas as suas instituições sociais". Mesmo fragmentado, o Candomblé, e posteriormente a Umbanda, serviu como instrumento para recuperação de identidades étnicas e proteção simbólica contra as formas de dominação.

Na tentativa de sobreviver, muitos negros foram obrigados a adotar a religião católica, ao mesmo tempo em que preservavam, de forma velada, seus cultos tradicionais. Como aponta Prandi (1996, p. 14), "Desde o início as religiões afro-brasileiras se formaram em sincretismo com o catolicismo, e em grau menor com as religiões indígenas". Historicamente, os colonizadores classificaram as manifestações religiosas africanas como expressões de idolatria ou feitiçaria, legitimando perseguições, demonizações e criminalizações que, em grande medida, persistem no imaginário social contemporâneo.

É preciso reconhecer que o colonialismo não operou apenas como confronto cultural, mas como um mecanismo de sustentação da lógica capitalista racializada. De acordo com Prandi (1996, p. 55),

> A presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira dum patrimônio mágico-religioso, desdobrado em inúmeras instituições e dimensões materiais e simbólicas, sagradas e profanas, de enorme importância para a identidade do País e de sua civilização.

Segundo o autor, no âmbito da religiosidade, os rituais e crenças trazidos pelos africanos deram origem a um amplo conjunto de expressões culturais e espirituais que, no Brasil, adquiriram feições singulares. Essa formação resultou de um intenso processo de sincretismo, estabelecido no contato entre as tradições afro-brasileiras e o catolicismo europeu, condicionado por relações sociais desiguais. Também se incorporaram influências das

espiritualidades indígenas e, mais tarde, de maneira igualmente marcante, do espiritismo kardecista.

Ainda de acordo com Prandi (1996), o racismo e a racialização são partes estruturais da dominação colonial, essa que viabilizou a expansão das relações de produção capitalistas sobre o mundo não europeu. Ou seja,

> Desde sua formação em solo brasileiro, as religiões de origem negra têm sido tributárias do catolicismo. Embora o negro, escravo ou liberto, tenha sido capaz de manter no Brasil dos séculos XVIII e XIX, e até hoje, muito de suas tradições religiosas, é fato que sua religião se enfrentou desde logo com uma séria contradição: a própria estrutura social e familiar as quais a religião dava sentido aqui nunca se reproduziram. As religiões dos bantos, iorubás e fons são religiões de culto aos ancestrais, que se fundam nas famílias e suas linhagens. (Prandi, 1996, p. 55).

Nesse contexto, a marginalização das religiosidades afro-brasileiras deve ser compreendida como parte de um processo maior de violência simbólica, econômica e cultural. Entre os diversos aspectos da experiência do povo negro no Brasil, as religiões afro-brasileiras são, ainda hoje, alvos recorrentes de perseguição. Desde o período colonial, suas práticas foram deslegitimadas, invisibilizadas ou criminalizadas por um sistema de poder que atua sobre os corpos e as culturas negras. Tal processo se reflete no presente, sobretudo no espaço escolar, no qual a abordagem dessas tradições é marcada pela folclorização e pela desinformação, ou, até mesmo, pelo silenciamento,

Nesse cenário, mostra-se urgente inserir essas temáticas no centro dos debates educacionais a fim de impulsionar o reconhecimento das múltiplas expressões de religiosidade presentes no Brasil. A marginalização dessas crenças é alimentada pela ausência de reflexão em torno delas, o que favorece a disseminação de preconceitos e estereótipos; assim, a falta de debate se transforma em desinformação, que, por sua vez, transforma-se em tabu, reforçando um imaginário negativo que associa essas religiões ao mal, à feitiçaria e ao atraso, o que alimenta a intolerância religiosa e dificulta a valorização da diversidade cultural e espiritual. Compreender a centralidade das religiões de matriz africana como formas legítimas de espiritualidade e resistência é um passo primordial para construir uma educação antirracista, plural e comprometida com os direitos humanos e com o combate às desigualdades históricas que marcam o país. Dessa forma, compreender os significados atribuídos às religiões de matriz africana e os preconceitos que os atravessam permite avançar para uma reflexão mais teórica sobre os processos pelos quais essas percepções são estruturadas e transmitidas, tema que será explorado na subseção seguinte, abordando o conceito de representação como processo ativo de produção de sentido que participa da construção da realidade social.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DE STUART HALL: O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO

Para compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às religiões de matriz africana em suas produções visuais e escritas, é fundamental recorrer ao conceito de representação formulado por Stuart Hall (2016) no campo dos Estudos Culturais. Para o autor, representar é produzir significado por meio de processos culturais que não apenas expressam a realidade, mas a constroem ativamente. Esse processo é atravessado por relações de poder, pela história e pela linguagem, sendo mediado por discursos que, ao mesmo tempo, refletem e reconfiguram valores sociais. Este autor destaca:

> Membros da mesma cultura compartilham conjuntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante. Eles devem compartilhar, em um sentido mais geral, os mesmos "códigos culturais". Deste modo, pensar e sentir são em si mesmos "sistemas de representação", nos quais nossos conceitos, imagens e emoções "dão sentido a" ou representam - em nossa vida mental - objetos que estão, ou podem estar, "lá fora" no mundo. (Hall, 2016. p. 23).

Para Hall (2016), pessoas de uma mesma cultura compartilham códigos e sistemas de representação que moldam o modo como pensam, sentem e interpretam o mundo, atribuindo significado aos objetos e experiências a partir desses referenciais comuns. Não se trata apenas de refletir a realidade, mas de construí-la simbolicamente. As representações operam por meio da linguagem, das imagens, dos gestos e dos discursos, sendo, portanto, atravessadas por relações de poder. Segundo Hall (2016, p. 90),

> O poder não irradia de cima para baixo, nem de uma única fonte ou lugar. Relações de poder permeiam todos os níveis da existência social e podem, portanto, ser encontradas operando em todos os campos da vida social - nas esferas privadas da família e da sexualidade, tanto quanto nas esferas públicas da política, da economia e das leis.

Nesse sentido, Hall (2016) destaca que as representações nunca são neutras: elas carregam intencionalidades, reforçam ou contestam normas sociais e são moldadas historicamente. Assim, "os sentidos também regulam e organizam nossas práticas e condutas: auxiliam no estabelecimento de normas e convenções segundo as quais a vida em sociedade é ordenada e administrada" (Hall, 2016, p. 22). A estereotipagem, segundo Hall (2016), ocorre, sobretudo, em contextos marcados por profundas desigualdades de poder, sendo com frequência direcionada a grupos subordinados ou marginalizados. Ela envolve, entre outros aspectos, o etnocentrismo, entendido como a imposição das normas e valores de uma cultura

sobre outras. Além disso, em oposições como “Nós” e “Eles”, não há equilíbrio ou convivência igualitária, mas sim uma relação hierárquica na qual um dos lados exerce domínio ou tem primazia sobre o outro.

Ao propor uma análise das imagens produzidas pelos estudantes, estamos diante de significações que não surgem do vazio, mas sim de sentidos construídos a partir de repertórios sociais que circulam nos meios de comunicação, na família, na escola e nas práticas religiosas hegemônicas. Para Hall (2006, p. 49),

> As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada.

Dessa forma, as representações elaboradas pelos estudantes sobre as religiões de matriz africana não podem ser vistas apenas como percepções individuais, mas como reflexos de um processo histórico em que as identidades nacionais foram construídas com base em narrativas hegemônicas. Como aponta Hall (2006), ao se consolidar uma cultura nacional, diferenças étnicas, religiosas e regionais tendem a ser colocadas em posição subordinada, reforçando uma ideia de unidade que, na prática, invisibiliza ou distorce manifestações culturais consideradas “outras”. Essa lógica, marcada por um viés nacional e eurocêntrico, não se estabelece de forma neutra: ela está imersa em relações de poder variáveis e assimétricas que estruturam o campo cultural.

Conforme explica Hall (2016), o campo cultural é permeado por disputas e conflitos que compõem a luta cultural, na qual a cultura e a hegemonia estão intrinsecamente conectadas. Nessa perspectiva, não se trata de avaliar a “autenticidade” ou a pureza original da cultura popular, mas sim de compreender que quase todas as manifestações culturais são atravessadas por contradições, reunindo elementos opostos e instáveis. Assim, os estereótipos e silenciamentos presentes nas produções dos estudantes revelam como as representações são moldadas e disputadas nesse espaço de tensões, onde diferentes forças buscam afirmar ou negar determinadas identidades. Desse modo, compreender os desenhos como uma forma de linguagem contribui para evidenciar o processo de produção de significado. Como observa Hall (2016, p. 17),

> Ora, a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual ‘damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem. Assim, esta se torna fundamental para os sentidos e para a cultura e vem sendo invariavelmente considerada o repositório-chave de valores e significados culturais.

Nessa perspectiva, os desenhos funcionam como um meio privilegiado pelo qual os estudantes expressam, interpretam e compartilham suas percepções sobre as religiões de matriz africana, revelando o modo como esses sujeitos foram expostos a determinadas narrativas, ora estigmatizantes, ora invisibilizadoras. O poder simbólico, como observa Hall (2016), atua justamente por meio da circulação e naturalização de significados que reforçam hegemonias. Ao investigarmos essas representações, é possível identificar quais sentidos se cristalizaram e quais se mostram como potenciais transformadores.

Compreender as representações elaboradas pelos estudantes significa reconhecer que elas resultam de um entrelaçamento entre experiências individuais, saberes escolares, discursos midiáticos, valores religiosos e memórias culturais. Ao analisá-las, buscamos captar as fissuras, os silenciamentos e as possibilidades de reconfiguração do campo simbólico que envolve as religiões de matriz africana. Na subseção seguinte, abordaremos a decolonialidade e as epistemologias decoloniais, oferecendo ferramentas teóricas para questionar paradigmas eurocêntricos e reconhecer formas de existência, conhecimento e representação tradicionalmente silenciadas.

2.3 EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS: ABRINDO CAMINHOS PARA OUTROS MODOS DE EXISTIR, CONHECER E REPRESENTAR

A escola, enquanto espaço de produção e reprodução de saberes, historicamente se constituiu a partir de matrizes eurocêntricas, responsáveis por definir o que é considerado conhecimento válido e quais formas de existência merecem reconhecimento. Essa lógica, herdeira do processo colonial, mantém-se, muitas vezes, de forma implícita, naturalizando a hierarquização entre saberes e silenciando epistemologias oriundas de povos e culturas não europeias. Nesse contexto, transformar as representações sobre as religiões de matriz africana no ambiente escolar implica questionar as próprias bases sobre as quais se construiu o sistema educacional brasileiro.

A colonialidade do poder e do saber se sustentam justamente na capacidade de selecionar, hierarquizar e legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros, estabelecendo uma narrativa histórica que naturaliza a centralidade europeia e cristã. No ensino de História, essa lógica se revela quando as religiões aparecem quase exclusivamente vinculadas a episódios da História Geral, tais como a Reforma Protestante e a Contrarreforma

Católica, ou em menções pontuais a tradições orientais, judaísmo e islamismo; essas, no entanto, ainda assim são frequentemente abordadas por uma lente ocidental.

Já as religiões de matriz africana e indígenas, quando não são totalmente omitidas, surgem de forma estereotipada ou folclorizada, reforçando estigmas e desconsiderando sua complexidade histórica, filosófica e cultural. Ao perpetuar essas ausências e distorções, o currículo escolar não apenas reproduz o racismo epistêmico, mas também molda as percepções dos estudantes e consolida representações que associam essas religiosidades à marginalidade ou ao exotismo.

É justamente nesse ponto que as perspectivas decoloniais são extremamente importantes, pois problematizam essas hierarquias e centralidades e oferecem caminhos para repensar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as formas de produzir, legitimar e compartilhar o conhecimento. Ao valorizar epistemes historicamente marginalizadas, as abordagens decoloniais abrem espaço para práticas pedagógicas que reconheçam e trabalhem com a diversidade de modos de conhecer e representar o mundo, o que faz com que se criem possibilidades para compreender as religiões de matriz africana e suas particularidades no ambiente escolar.

Tendo surgido no final do século XX, principalmente na América Latina, o pensamento decolonial é um projeto coletivo de intelectuais que, inspirados por experiências históricas de resistência, buscaram desestabilizar os alicerces da colonialidade. Aníbal Quijano (2005) formula o conceito de colonialidade do poder para explicar que, mesmo após o fim formal do colonialismo, ainda subsiste uma estrutura de dominação; essa que, desde a conquista, submeteu a América Latina, África e a Ásia. A lógica colonial, no entanto, não se restringe ao controle material: ela alcança, também, o imaginário, promovendo a ocidentalização dos povos colonizados. Nesse processo, o colonizador invisibiliza e subalterniza outras formas de existência e conhecimento ao mesmo tempo em que reafirma a centralidade do seu próprio imaginário. Como explica Quijano (2005, p. 127),

> Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas: [...] todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. [...] Sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade [...]. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era [...] inferior, sempre primitivo.

O argumento de Quijano (2005) evidencia, portanto, que a colonialidade não apenas reorganizou a economia e a política, mas também instituiu hierarquias epistêmicas que

definiram quem poderia produzir conhecimento legítimo e quem seria alocado à condição de atrasado ou de inferior. Nesse mesmo sentido, Oliveira e Candau (2010, p. 19) reforçam essa leitura ao assinalar que,

> [...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus.

Dessa forma, as reflexões de Quijano (2005) encontram eco em Oliveira e Candau (2010) ao evidenciarem que a colonialidade se sustenta tanto pela dominação material quanto pela imposição simbólica, resultando na repressão de outras formas de conhecer e de existir, cuja desvalorização ainda reverbera atualmente. Essa crítica abre espaço para que outros intelectuais, tal como Walter Mignolo (2017), aprofundem a reflexão sobre os efeitos da colonialidade no campo do saber, deslocando o debate para a necessidade de construir alternativas de pensamento a partir do que ele denomina *epistemologias fronteiriças*. Para o autor,

> a epistemologia fronteiriça emerge da exterioridade (não o exterior, mas o exterior inventado no processo de criar a identidade do interior, ou seja, a Europa cristã) do mundo moderno/colonial, dos corpos espremidos entre as línguas imperiais e aquelas línguas e categorias de pensamento negadas e expulsas da casa do conhecimento imperial. (Mignolo 2017, p. 12).

A partir dessa perspectiva, Mignolo (2008) desenvolve o conceito de *desobediência epistêmica*, que é entendido como um movimento de ruptura com a lógica eurocêntrica e de afirmação de saberes historicamente marginalizados. Em oposição à universalidade ocidental, o autor defende a pluriversalidade, isto é, a coexistência de múltiplas formas legítimas de conhecimento, ressaltando que,

> a opção descolonial demanda ser epistemicamente desobediente [...] O caminho para o futuro é e continuará a ser, a linha epistêmica, ou seja, a oferta do pensamento descolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas "almas" e que revelam ao seu modo de pensar e de saber. (Mignolo, 2008, p. 323).

Ao enfatizar a necessidade do pensamento fronteiriço e da desobediência epistêmica, Mignolo evidencia que o projeto decolonial não se reduz à crítica à hegemonia eurocêntrica, mas convoca à construção de alternativas ancoradas em experiências históricas, culturais e sociais negadas pela modernidade e pela colonialidade. Essa perspectiva se conecta com as reflexões de Catherine Walsh (2013), que amplia esse debate ao propor a pedagogia decolonial como prática insurgente de resistência e re-existência. Para a autora, trata-se de uma pedagogia

que surge da luta dos povos e comunidades historicamente subalternizadas como uma possibilidade de construção de mundos outros e de afirmação de epistemologias silenciadas:

> [...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com. (Walsh, 2013, p. 19).

Nesse horizonte, Walsh (2013) desloca a discussão da colonialidade para o campo da prática educativa e social, compreendendo a educação como um espaço estratégico de enfrentamento. As pedagogias decoloniais, nesse sentido, não se restringem ao ambiente escolar, mas atravessam a vida cotidiana, a oralidade, a memória, as artes e os movimentos sociais, configurando-se como práticas que rompem com a universalidade eurocêntrica e legitimam saberes historicamente marginalizados. O pedagógico, portanto, é entendido como um repertório de métodos, estratégias e formas de ação que fortalecem resistências e insurgências, ultrapassando uma concepção meramente instrumental do ensino para se afirmar como instrumento das lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Nesse movimento, Walsh (2009) apresenta a interculturalidade crítica como horizonte pedagógico e político:

> proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos 'outros' – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (Walsh, 2009, p. 25).

Desse modo, a perspectiva da autora está profundamente articulada com as lutas sociais, defendendo que a decolonialidade não é apenas um projeto teórico, mas um compromisso ético-político que se constrói em diálogo com os povos historicamente colonizados. Sua ênfase está na interculturalidade crítica, que não se limita a incluir elementos culturais diversos no currículo, mas questiona a estrutura que hierarquiza esses elementos e constrói práticas pedagógicas transformadoras.

As contribuições desses autores convidam a uma revisão crítica dos currículos, das metodologias e da própria relação entre professor e estudante. A discussão sobre a colonialidade do saber evidencia que a escola, ao privilegiar conteúdos, métodos e narrativas eurocêntricas, marginaliza conhecimentos de matriz africana, indígena e popular. Mignolo (2008) reforça que romper com esse padrão exige um posicionamento ativo do educador, que precisa assumir a desobediência epistêmica como prática pedagógica: buscar fontes diversas, dialogar com

saberes locais e incorporar experiências que escapem ao cânone acadêmico ocidental. Walsh (2009) acrescenta que o ensino decolonial precisa ser construído junto às comunidades, valorizando as experiências vividas como fonte legítima de conhecimento e fomentando a consciência crítica sobre os processos históricos de opressão e resistência. Essa perspectiva não se limita a inserir conteúdos no currículo, mas instiga a transformar o próprio modo como se concebe o conhecimento, reconhecendo que ele é situado, relacional e atravessado por relações de poder.

Nesse sentido, a necessidade de descolonizar o currículo escolar ganha centralidade no debate, como ressalta Nilma Lino Gomes (2012, p. 102) ao afirmar que,

> descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar", é necessário um ensino que promova um "[...] diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A abordagem de Gomes (2012) revela que descolonizar os currículos vai além da inclusão de novos conteúdos: trata-se de questionar as bases eurocêntricas da escola e reconhecer os saberes silenciados como parte essencial da formação. Assim, o currículo descolonizado se afirma como uma prática de resistência e como um caminho para uma educação mais diversa e comprometida com a justiça social.

Pensar as representações dos estudantes à luz das epistemologias decoloniais é reconhecer que suas produções não se reduzem a reflexos de um aprendizado escolar, mas se configuram como espaços de construção de sentido, de tensionamento com a ordem dominante e, muitas vezes, de resistência. Romper com a lógica colonial exige uma abertura a outros modos de ver e de estar no mundo; modos, esses, que, com a cosmovisão ancestral e comunitária, são expressos pelas religiões de matriz africana.

Assim, ao trazer o referencial decolonial para o centro da análise, buscamos compreender as representações dos estudantes não apenas como reflexos de um saber escolar, mas como expressão de um campo de disputa epistemológica, no qual o reconhecimento das religiosidades de matriz africana desafia as lógicas excludentes da colonialidade. Pensar de maneira decolonial é pensar em outras formas de existir, de conhecer e de representar o mundo, especialmente naquelas que emergem da resistência cultural dos povos afrodescendentes.

Os fundamentos teóricos discutidos nesta seção constituem a base que sustenta a análise das produções estudantis desenvolvida ao longo da dissertação. De um lado, eles permitem compreender as permanências do pensamento colonial no contexto escolar; de outro, as

possibilidades de ruptura e reinvenção simbólica que se abrem como caminhos para uma educação comprometida com a pluralidade com a justiça social.

3 AS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES ACERCA DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: MARCAS DE UM ENSINO COLONIAL EUROCÊNTRICO

Nesta seção temos como objetivo apresentar e entender as representações construídas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental acerca das religiões de matriz africana, a partir de desenhos elaborados em resposta à pergunta: *"O que você entende por religiões de matriz africana?"* A proposta buscou compreender como esses estudantes percebem, imaginam e simbolizam tais expressões religiosas.

Importa esclarecer que a investigação não aborda a religião dos estudantes nem como eles se autodeclaram, concentrando-se exclusivamente nas representações expressas em suas produções visuais. A análise das produções foi realizada por mim, enquanto professora pesquisadora, e, em alguns casos, solicitei aos alunos que descrevessem o que haviam desenhado, quando determinados elementos não estavam suficientemente visíveis.

É relevante ressaltar que não houve uma aula preparatória específica sobre a diversidade religiosa no Brasil. O acesso dos estudantes aos conteúdos sobre religiões de matriz africana ocorreu de maneira restrita, limitado ao que está presente no currículo de História, sem aprofundamento crítico, refletindo a abordagem superficial e fragmentada frequentemente presente nas práticas escolares, o qual privilegia predominantemente as religiões cristãs, sem oferecer aprofundamento crítico sobre outras tradições religiosas.

No processo de categorização das imagens, iremos demostrar um número significativo de produções que indicam marcas de um ensino ainda atravessado por uma lógica eurocêntrica e colonial. Tal constatação reforça o entendimento de que, ao longo da história, os saberes e as práticas oriundos das religiões de matriz africana foram sistematicamente marginalizados no ambiente escolar, em virtude de uma pedagogia pautada na valorização de narrativas ocidentais em detrimento da diversidade cultural e religiosa brasileira.

Desse modo, esta seção está estruturada em quatro subseções, as quais abordam os seguintes aspectos: Representações sobre os praticantes das Religiões de Matriz Africana: traços de estereótipos raciais e culturais; A visão simplificada da religião: rituais, sacrifícios e a galinha preta; Exotificação e folclorização: quando o sagrado é reduzido ao espetáculo; ao final, Outras impressões: desconhecimento ou silenciamento? Representações que invisibilizam as religiões de matriz africana.

Aqui, propomo-nos a refletir criticamente sobre como essas representações expressam a persistência de um ensino que reproduz visões coloniais e como elas podem, ao mesmo tempo,

abrir caminhos para práticas educativas inclusivas, plurais e decoloniais. Dessa forma, como adverte Gomes (2005, p. 43), torna-se primordial reconhecer que, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros (as) brasileiros/as [...]”. Com base nessa perspectiva, compreendendo as imagens como espaços simbólicos de disputa, resistência e (re)significação identitária, nas subseções seguintes iremos refletir sobre as percepções dos estudantes em relação às religiões de matriz africana, tal como foram reveladas em suas produções visuais.

3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS PRATICANTES DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: TRAÇOS DE ESTEREÓTIPOS RACIAIS E CULTURAIS

Nesta subseção, analisamos os desenhos que representam os praticantes das religiões de matriz africana, observando como esses sujeitos são retratados. Em muitos casos, a retratação se dá por meio de estereótipos racializados ou marginalizados; por conta disso, buscamos identificar a recorrência de determinadas imagens que associam os adeptos das religiões de matriz africana a traços específicos, tanto físicos quanto culturais, que reforçam estereótipos historicamente construídos. Tomemos como exemplo os elementos que aparecem com frequência e compõem as representações visuais, tais como a cor da pele escura, cabelos crespos volumosos, vestimentas exóticas ou coloridas e adereços típicos; essas simbolizações constroem um imaginário visual que sugere um padrão de identificação social e étnico-racial dos praticantes dessas religiões. Do total de 67 desenhos coletados, 08 fazem referência a uma visão estereotipada sobre os adeptos das religiões de matriz africana.

As representações visuais elaboradas pelos estudantes do 9º ano, conforme observado nos desenhos abaixo revelam construções imagéticas que, embora aparentemente ingênuas, refletem camadas profundas do imaginário social sobre os adeptos das religiões de matriz africana. Vejamos:

Figura 7 – Desenho de um(a) estudante A1T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana"

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A1T03 na aula-oficina (2025).

Na figura 07, a representação feminina é caracterizada por cabelos crespos volumosos e colares, elementos recorrentes nas representações dessas religiões, os quais podem tanto remeter a uma identificação cultural quanto à reprodução de estereótipos que exotizam o corpo negro e suas práticas.

Figura 8 – Desenho de um(a) estudante A2T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana"

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A2T03 na aula-oficina (2025).

Por sua vez, na Figura 08 o personagem masculino é representado com pele escura e traços marcadamente racializados, como a sobrancelha espessa e o cabelo crespo, o que sugere uma associação automática entre negritude e religiosidade afro-brasileira.

Essas escolhas visuais não surgem do acaso: elas se enraízam em representações sociais historicamente produzidas. Como aponta Hall (2016, p. 192), a identidade é moldada socialmente por meio da estereotipagem, mecanismo que:

> [...] é sua prática de fechamento e exclusão. Simbolicamente, ela fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence. [...] A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o 'normal' e o 'pervertido', o 'normal' e o 'patológico', o 'aceitável' e o 'inaceitável', o 'pertencente' e o que não pertence ou é o 'Outro', entre 'pessoas de dentro' (insiders) e 'forasteiros' (outsiders), entre nós e eles. (Hall, 2016, p. 192)

Nesse sentido, ao racializar os corpos que representam as religiões de matriz africana, os estudantes não apenas acionam imagens socialmente aprendidas, mas também participam, ainda que de forma não intencional, da reafirmação de fronteiras simbólicas que determinam o lugar do "Outro" na estrutura social e cultural.

Essa associação entre cor, identidade e religiosidade está ancorada em um padrão de poder que articula raça, classe e dominação. Como argumenta Quijano (2005), a colonialidade do poder atua de forma transversal em todas as esferas da vida social, sendo a raça um mecanismo central de organização e classificação dos sujeitos. Segundo o autor,

> Em outras palavras, como uma redistribuição radical do poder. Isto se deve, primeiro, a que as 'classes sociais', na América Latina, têm 'cor', qualquer 'cor' que se possa encontrar em qualquer país, em qualquer momento. Isso quer dizer, definitivamente, que a classificação das pessoas não se realiza somente num âmbito do poder, a economia, por exemplo, mas em todos e em cada um dos âmbitos. A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. (Quijano, 2005, p. 138).

Logo, ao atribuir uma cor às religiões de matriz africana, os estudantes não apenas representam uma crença, mas reproduzem um processo histórico de racialização do sagrado, revelando como o racismo estrutural e os discursos hegemônicos ainda atravessam o cotidiano escolar. A seguir, nas figuras 09, 10, 11, 12 e 13, temos mais alguns desenhos que destacam elementos visuais semelhantes. Ao representarem figuras femininas com traços afrodescendentes, vestimentas coloridas e estilizadas, notemos como essas composições visuais dialogam entre si.

Figura 9 – Desenho de um(a) estudante A3T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana"

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A3T03 na aula-oficina (2025).

A cena traz a imagem de uma figura humana de corpo inteiro, vestida com roupas longas nas cores vermelho, preto e laranja, combinadas em faixas verticais. A cabeça traz um grande adorno circular, semelhante a um turbante ou penteado volumoso, enquanto o rosto aparece sem traços definidos. O corpo está levemente inclinado, sugerindo algum movimento ou pose. Ao escolher representar um praticante das religiões de matriz africana, o estudante destaca elementos visuais que associa a esse universo, tais como as cores intensas e o adorno de cabeça, que evocam imagens recorrentes no imaginário social sobre tais tradições. Entretanto, a ausência de traços faciais e a simplificação da figura indicam uma construção genérica, marcada por estereótipos raciais e culturais.

É importante refletir que ser adepto de uma religião de matriz africana não necessariamente implica vestir-se de maneira característica no cotidiano. As roupas brancas, turbantes e demais indumentárias fazem parte de contextos rituais, assim como, por exemplo, um indígena não precisa usar cocar e adornos tradicionais em seu cotidiano fora da aldeia. Essas indumentárias possuem sentidos próprios, ligados a cerimônias e práticas religiosas, e reduzi-las a uma representação permanente apenas reforça estereótipos.

Assim, ainda que o desenho revele o reconhecimento da identidade visual ligada às religiões afro-brasileiras, ele também demonstra como a percepção do estudante é atravessada por representações cristalizadas, que reduzem a diversidade e complexidade dos praticantes e reforçam visões estigmatizadas em vez de abarcar a pluralidade que caracteriza essas tradições.

Figura 10 – Desenho de um(a) estudante A4T03 sobre “Representação dos praticantes de religiões de matriz africana”

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A4T03 na aula-oficina (2025).

A figura 10 mostra a representação de uma pessoa vista de costas, com braços erguidos em gesto que remete à dança ou a um ritual. A personagem possui cabelo curto e volumoso, veste blusa branca e saia rodada branca com detalhes em vermelho e azul, além de pulseiras nos braços.

Ao retratar um praticante das religiões de matriz africana, o estudante representa elementos visuais associados a rituais, como as cores vibrantes e a indumentária, revelando a percepção de que essas tradições estão ligadas à música, à dança e à devoção corporal. Contudo, a representação também evidencia marcas de estigmatização cultural e racial, pois reduz a figura a um tipo genérico: a pele escura, cabelo crespo e as roupas ritualísticas, como se essas fossem características fixas de todos os adeptos.

Então, ainda que destaque a importância do corpo e da performance nos rituais, o desenho demonstra uma visão limitada, que não contempla a pluralidade das vivências afro-religiosas.

Figura 11 – Desenho de um(a) estudante A5T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana"

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A5T03 na aula-oficina (2025).

A figura 11 traz a imagem de uma mulher de pele escura, com olhos grandes e expressão séria, vestida com uma longa saia, em formato arredondado, marcada por faixas diagonais e horizontais em cores vermelho, amarelo, branco e laranja. Na parte superior, usa um top vermelho e, na cabeça, um adorno circular em camadas, também nas cores vermelho e branco. A figura é retratada de forma frontal, em posição estática, com os braços estendidos ao longo do corpo.

A análise desse desenho mostra como o estudante associa as religiões de matriz africana a elementos estéticos específicos, como roupas coloridas e adereços de cabeça, que remetem às indumentárias ritualísticas de orixás femininos. Essa escolha representativa demonstra algum reconhecimento de símbolos vinculados a essas tradições, mas também reforça estereótipos eurocêntricos, apresentando o praticante afro-religioso de forma cristalizada, limitado a trajes exóticos e a uma identidade fixa, sem expressar a complexidade, diversidade ou os significados profundos dessas tradições.

Figura 12 – Desenho de um(a) estudante A6T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz

africana"

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A6T03 na aula-oficina (2025).

Na figura 12, assim como em outras apresentadas, temos as representações visuais de mulheres negras associadas a religiões de matriz africana, caracterizadas pelo uso de vestimentas típicas, turbantes e poses que evocam força, dança ou ritualidade. Nesse sentido, essas produções visuais devem ser compreendidas em um contexto histórico e sociológico no qual a identidade negra e as expressões culturais afro-brasileiras foram, ao longo do tempo, silenciadas ou folclorizadas por um projeto colonial. Tal perspectiva aponta o quanto os símbolos visuais se cristalizam não apenas como representações identitárias, mas também como elementos que limitam uma compreensão significativa e diversa sobre os praticantes.

Figura 13 – Desenho de um(a) estudante A7T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana"

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A7T03 na aula-oficina (2025).

A predominância de vestimentas coloridas e a estilização dos corpos femininos remetem a uma estética recorrente na representação de orixás femininas ou mulheres ligadas ao Candomblé e à Umbanda, o que pode indicar tanto um reconhecimento positivo dessas identidades quanto uma cristalização de estereótipos culturais. Segundo Gonzales (1984, p. 228),

> Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica.

A crítica da autora aponta como o mito da democracia racial no Brasil, a ideia de que vivemos em uma sociedade racialmente harmoniosa e sem hierarquias, mascara formas profundas de desigualdade e violência simbólica, especialmente contra a mulher negra. A autora aponta que, enquanto o corpo da mulher negra é exaltado de forma fetichizada e hipersexualizada no imaginário nacional, tal como é comum de vermos no carnaval, esse mesmo corpo é subalternizado no cotidiano, relegado a funções historicamente desvalorizadas, tais como o trabalho doméstico. Ou seja, a mulher negra é objeto de uma dupla opressão: de um lado, a exploração econômica e a invisibilização social; de outro, a hipervisibilidade estereotipada nos espaços de entretenimento e folclore.

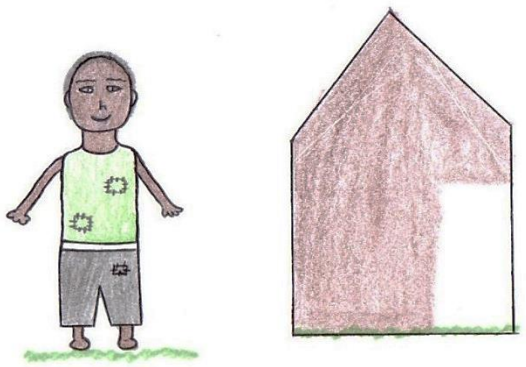
Da Silva (2023) assegura dizer que o racismo estrutural submete as pessoas não brancas a uma posição de desvalorização social, restringindo sua presença a imagens estereotipadas e discriminatórias. Tais representações, amplamente difundidas pelos meios de comunicação,

reforçam construções ideológicas que desfavorecem esses sujeitos, que, apesar de constituírem a maioria da população no Brasil, continuam sendo marginalizados no que diz respeito ao acesso a direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Como destaca Hall (2006), a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam, assim a identidade é construída por meio da representação e da diferença. Considerando esse contexto, os desenhos refletem um processo simbólico de identificação e alteridade.

Esses desenhos devem, a priori, ser lidos, portanto, como expressões do imaginário social escolar, que é influenciado por saberes hegemônicos, pela mídia e pela ausência de uma educação decolonial. O meio molda a maneira como os estudantes compreendem e representam a religiosidade e a identidade negra no Brasil contemporâneo.

Nessa mesma perspectiva, outro exemplo a ser analisado é a Figura 14, em que aparece um menino negro em frente a uma casa simples.

Figura 14 – Desenho de um(a) estudante A8T03 sobre "Representação dos praticantes de religiões de matriz africana"



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A8T03 na aula-oficina (2025).

Embora o desenho não contenha símbolos religiosos explícitos, a escolha por desenhar uma pessoa negra, com as vestes remendadas, diante de um casebre, pode ser interpretada como um reflexo da associação entre religião de matriz africana, negritude e pobreza. Essa representação revela mais um estereótipo, um discurso velado de que as religiões de matriz afro são "de pobre e preto", reforçando uma ideia de pertencimento racial quase exclusivo, mesmo que não seja essa a realidade de seus adeptos na prática contemporânea. De acordo com Simas (2021, p. 13),

> Não custa lembrar que o racismo herdado do colonialismo se manifesta explicitamente pelo viés das características físicas, mas não apenas assim. A discriminação também se estabelece pela desqualificação de crenças, danças, visões de mundo, formas de celebrar a vida, de enterrar os mortos, de educar as crianças e assim por diante.

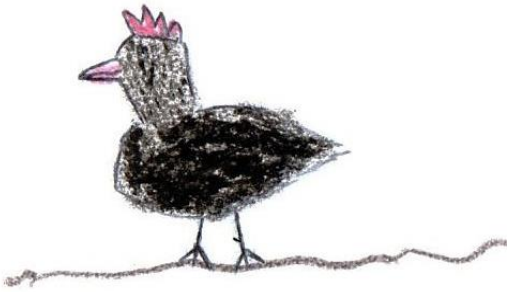
Desse modo, as representações mostram que, embora os estudantes reconheçam traços culturais da religiosidade afro-brasileira, essa percepção ainda está imersa em uma lógica racializada e estereotipada. Diante disso, tais compreensões demonstram a permanência de um ensino de História e de cultura religiosa que pouco problematiza os estigmas e reforça modelos visuais que não contemplam a pluralidade das expressões religiosas de matriz africana. Como aponta Simas (2021, p. 103), "o racismo brasileiro sempre operou na desqualificação de bens simbólicos não brancos, às vezes de formas sutis e dissimuladas, às vezes como explícitas ações de aniquilação, além dos saberes, dos corpos em que eles se expressam". Isso denota a necessidade urgente de uma abordagem crítica e decolonial no espaço escolar, que rompa com padrões eurocêntricos e possibilite aos estudantes ter um entendimento profundo e respeitoso das religiões afro-brasileiras.

É possível afirmar que, ainda que os desenhos representem uma tentativa de reconhecimento, demonstram o quanto estão sendo internalizadas as narrativas e os estereótipos historicamente construídos. A figura do adepto da religião de matriz africana aparece não como um sujeito múltiplo, mas como um personagem fixado em traços que remetem a uma identidade racial e estética única. Na próxima subseção, examinamos a concepção reducionista da religião, com ênfase em sua associação a rituais, sacrifícios e à figura da galinha preta.

3.2 A VISÃO SIMPLIFICADA DA RELIGIÃO: RITUAIS, SACRIFÍCIOS E A GALINHA PRETA

Nesta subseção, a análise recairá sobre desenhos que destacam elementos ritualísticos isolados, como oferendas, sacrifícios e, particularmente, a figura da galinha preta: símbolo frequentemente associado à ideia de "magia" ou "feitiçaria". A ênfase nesses elementos, de maneira descontextualizada, pode evidenciar uma percepção superficial e estigmatizada das práticas religiosas, reforçada por imaginários sociais e midiáticos que desvalorizam a complexidade dos ritos afro-brasileiros. Nessa perspectiva, na Figura 15 apresentamos a primeira representação de uma galinha preta elaborada pelo estudante.

Figura 15 – Desenho de um(a) estudante A9T02 sobre “A visão simplificada da religião”



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A9T02 na aula-oficina (2024).

A figura 15 exibe a imagem de uma galinha preta, desenhada com destaque, posicionada de forma isolada no espaço e em postura estática. O animal é apresentado como o único elemento visual representativo da religião abordada, o que expressa uma construção simbólica reducionista. Tal representação, ao destacar exclusivamente a galinha preta, ignora a complexidade teológica, ritualística e filosófica das religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, que possuem cosmologias ricas e múltiplas formas de expressão espiritual. Essa simplificação imagética reforça estereótipos construídos a partir de uma perspectiva exógena e descontextualizada das práticas religiosas afro-brasileiras, invisibilizando os sentidos mais profundos desses saberes. Nesse sentido, é preciso considerar que, conforme nos alerta Muniz Sodré (2002, p. 54), “embora as culturas africanas não façam nenhuma distinção radical entre o profano e o sagrado, o espaço do terreiro pode ser classificado como ‘profano’ (eventuais residências de pessoas da comunidade) e sagrado”, o que aponta para uma lógica simbólica própria, que organiza e ressignifica os elementos materiais e espirituais do cotidiano religioso.

O estudioso Muniz Sodré (2002) desataca que o legado simbólico da população negra no Brasil, vinculado à herança cultural africana, consolidou-se como um espaço de articulação política, mítica e religiosa voltado à sua conservação e transmissão entre gerações. Vale mencionar, também, o apontado por Miranda e Almeida (2022, p. 61) de que a “‘galinha da religião de preto’ segue incomodando os que vestem calçado de couro e chamam de ‘seita’ as populações de terreiro”. Sob essa lógica, a ilustração em questão não apenas reflete uma visão superficial, mas também ressalta a continuidade de um modelo de ensino que influencia diretamente o imaginário social, ou seja, a forma como as pessoas compreendem e interpretam o mundo, perpetuando visões racistas e deslegitimando os saberes e as práticas das religiões e culturas de origem africana.

Acreditamos que tal escolha imagética está alinhada a um repertório estigmatizante, que é amplamente disseminado nos meios de comunicação e na cultura popular. Nesse repertório, símbolos como a galinha preta são frequentemente associados à ideia de feitiçaria, sacrifício e magia negra, interpretações enviesadas que alimentam o preconceito religioso e a intolerância.

A seguir, na Figura 16, identificamos a representação de uma figura humana com traços estilizados, trajando uma túnica com padrões diagonais e segurando uma galinha preta em destaque. Observemos:

Figura 16 – Desenho de um(a) estudante A10T02 sobre "A visão simplificada da religião"

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A10T02 na aula-oficina (2024).

A escolha por traços simplificados e elementos visuais como a túnica e a galinha preta sugere um imaginário construído a partir de referências simbólicas recorrentes no senso comum, geralmente associadas a práticas religiosas de matriz africana. Essa representação visual, ainda que aparentemente neutra, carrega uma carga simbólica que pode tanto refletir uma tentativa de identificação com a religião mencionada quanto reforçar certos estereótipos visuais já cristalizados socialmente.

A presença da galinha preta, especialmente em destaque, remete a uma construção simbólica frequentemente vinculada a rituais de sacralização ou sacrifício. É uma figura muito difundida em discursos midiáticos e populares sobre as religiões em estudo, o que faz com que se intensifique a percepção de exotismo e de mistério atribuída a esses ritos por olhares externos, reforçando um enquadramento sensacionalista e reducionista. No ambiente escolar, esse imaginário visual pode ser reproduzido sem mediação crítica, principalmente quando professores e instituições educacionais carecem de formação específica sobre as religiões afro-brasileiras e de suas dimensões culturais, históricas e filosóficas. "Não com surpresa, os docentes se deparam com a questão étnico-religiosa, isto é, não se pode abordar o assunto acerca

da cultura de um povo, sem considerar, do mesmo modo, sua religião" (Bonfim; Nascimento, 2017, p. 3). De Acordo com Cavaliere (2007. p. 313),

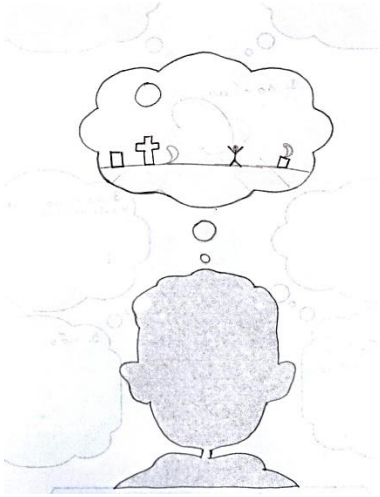
> A ineficiência do controle social exercido pelas instituições societárias tais como a família, as associações comunitárias e a própria escola por meio de suas funções típicas, parece levar a um raciocínio compensatório em relação à possibilidade de a religião exercer de forma mais efetiva esse papel. A percepção generalizada de que há uma predisposição, entre muitas famílias de alunos, de adesão a um credo religioso, faz parecer profícuo esse caminho, inclusive para alguns professores e diretores que não estão pessoalmente envolvidos na prática de alguma religião.

A ausência de políticas pedagógicas efetivas voltadas à valorização da diversidade religiosa, conforme prevê a Lei n.º 10.639/2003 e 11.645/08, resulta, muitas vezes, na reprodução inconsciente de estereótipos no espaço escolar. Quando figuras como a galinha preta são apresentadas ou interpretadas de maneira isolada e desvinculada de seus significados culturais profundos, corre-se o risco de intensificar preconceitos entre os estudantes e impulsionar a exotização ou mesmo o sentimento de medo das religiões de matriz africana. A falta de formação continuada, a carência de materiais didáticos adequados e o receio institucional em tratar temas como religião e racismo contribuem para que essas questões sejam frequentemente omitidas ou abordadas de forma superficial no cotidiano escolar.

Para finalizarmos esta análise, ambas as Figuras 15 e 16 revelam a centralidade simbólica da galinha preta no imaginário dos estudantes, apontando para uma leitura recorrente e reduzida das práticas religiosas afro-brasileiras, associadas quase exclusivamente a rituais de sacrifício animal. O estereótipo, nesse caso, funciona como estratégia de redução simbólica: elementos centrais dessas religiões, como a ancestralidade, o culto aos orixás, os cantos, danças, mitos e filosofia de mundo são totalmente ausentes; o que resta é apenas a figura da "galinha preta", uma imagem saturada de sentidos negativos e desprovida de contexto.

A Figura 17 acrescenta mais um elemento cristalizado no imaginário social ao associar os ritos das religiões de matriz africana a práticas ritualísticas realizadas em espaços como o cemitério. Vejamos,

Figura 17 – Desenho de um(a) estudante A11T03 sobre “A visão simplificada da religião”



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A11T03 na aula-oficina (2025).

A imagem em questão retrata a figura de uma pessoa em postura reflexiva, acompanhada por um balão de pensamento que representa um cemitério, onde aparecem cruzes, velas, uma figura humana e o cenário de anoitecer. Segundo a descrição do próprio estudante, trata-se de alguém “pensando em fazer macumba”, evidenciando uma associação direta entre as religiões de matriz africana e práticas de magia e/ou maldição, enraizadas em estigmas e concepções depreciativas. No desenho, o estudante expressa uma concepção estigmatizada e carregada de preconceitos sobre essas religiões, revelando, assim, estar profundamente atravessado por estereótipos negativos que historicamente associam essas religiões a práticas ocultas, misteriosas, perigosas ou mesmo “do mal”.

As religiões de matriz africana, tais como o Candomblé e a Umbanda, constituem sistemas religiosos complexos, profundamente enraizados na ancestralidade, na espiritualidade e em epistemologias não ocidentais. No entanto, no imaginário social brasileiro, essas religiões frequentemente são reduzidas a imagens distorcidas, ancoradas em estereótipos que as associam à feitiçaria, ao mal e à violência. Tais representações são reproduzidas, também, no espaço escolar, por meio de conteúdos fragmentados ou ausentes, os quais contribuem para uma compreensão simplificada e discriminatória dessas tradições religiosas.

De acordo com Stuart Hall (2016, p. 11) define a representação como um ato criativo, que se refere ao que as pessoas pensam sobre o mundo, sobre o que “são” nesse mundo e que mundo é esse, sobre a qual as pessoas estão se referindo. À luz do conceito proposto pelo autor, essas representações se tornam, portanto, objeto de análise crítica e científica do real, articulando-se diretamente com a discussão sobre a colonialidade do saber ao passo que negam

a legitimidade das cosmologias africanas e reiteram uma hierarquia epistêmica em que os saberes ocidentais continuam sendo considerados universais e superiores.

A lógica colonial que estrutura essas representações podem ser compreendidas a partir da noção de colonialidade do poder, desenvolvida por Aníbal Quijano (2005). Para o autor, o colonialismo não apenas dominou territórios, mas também impôs uma hierarquia global de saberes e culturas; nessa hierarquia, o conhecimento europeu foi universalizado enquanto os saberes indígenas, africanos e afrodescendentes foram deslegitimados e inferiorizados. No contexto educacional, essa lógica se manifesta na forma como determinados conteúdos são priorizados e outros são ignorados.

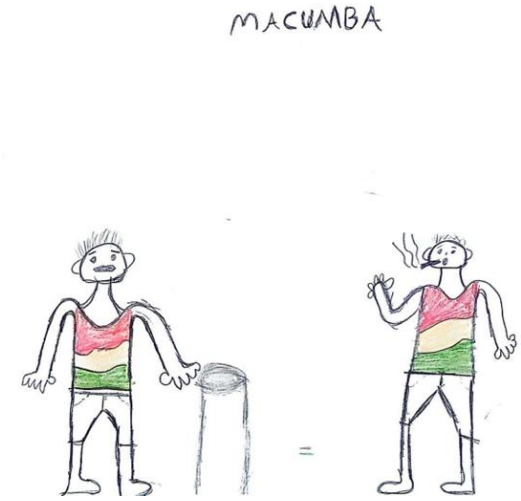
Essa concepção ajuda a compreender por que as religiões de matriz africana seguem sendo representadas de forma distorcida ou invisibilizada nas escolas. As imagens produzidas pelos estudantes revelam, muitas vezes, esse legado de inferiorização simbólica e epistemológica. Na próxima subseção, aprofundaremos essa análise ao discutir como a exotificação e a folclorização dessas tradições religiosas emergem com força nos desenhos, reafirmando os efeitos da colonialidade na formação das representações estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental.

3.3 EXOTIFICAÇÃO E FOLCLORIZAÇÃO: QUANDO O SAGRADO É REDUZIDO AO ESPETÁCULO

Nesta subseção, analisamos como os desenhos expressam uma visão exotificada e folclorizada das religiões de matriz africana, na qual os elementos simbólicos são apresentados como curiosidades, espetáculos ou “coisas do outro”. Tambor, dança, fumo e vestimentas tradicionais são representados, muitas vezes, como manifestações culturais distantes e esvaziadas de espiritualidade, colocando o sagrado das tradições afro-brasileiras sob um olhar descontextualizado e esvaziado dos seus sentidos mais profundos, convertendo-os em espetáculo, caricatura ou entretenimento.

Na figura abaixo, apresentaremos o desenho produzido por um estudante durante atividade pedagógica que ressalta a “Exotificação e folclorização”. A imagem demonstra uma crítica aos estereótipos atribuídos às culturas afro-brasileiras, destacando como símbolos identitários são frequentemente descontextualizados e transformados em objetos de consumo ou espetáculo. Observemos,

Figura 18 – Desenho de um(a) estudante A12T01 sobre “Exotificação e folclorização”



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A12T01 na aula-oficina (2024).

A Figura 18, ao representar o que se compreende por religiões de matriz africana, traz a palavra “macumba” no topo e dois personagens trajando roupas coloridas e curtas ao lado de um tambor. Um dos sujeitos aparece com um cigarro ou cachimbo na boca, enquanto o outro se posiciona ao lado do instrumento, em uma postura ambígua. O conjunto da imagem revela uma compreensão reducionista e estereotipada dessas práticas religiosas, que se mostram, aqui, exotificadas e folclorizadas, distantes de sua dimensão espiritual, filosófica e histórica.

A escolha do termo “macumba”, empregado genericamente para nomear todas as religiões afro-brasileiras, já indica uma visão distorcida e pejorativa, construída socialmente a partir do racismo religioso. Tal nomenclatura, comumente usada de forma ofensiva no imaginário popular e midiático, reforça a marginalização e o preconceito que, historicamente, cercam essas tradições. Em vez de nomear as religiões como Candomblé, Umbanda ou outras variantes reais, o termo “macumba” funciona como um rótulo genérico que deslegitima e inferioriza as práticas religiosas. Essa deslegitimação, conforme aponta Simas (2021), está fundamentada em uma racionalidade racista que rebaixa as religiões de matriz africana por meio de qualificações como “demoníacas”, “perversas”, “primitivas”, “folclóricas” ou “exóticas”, negando-lhes o reconhecimento enquanto sistemas elaborados de saber e produção de visões de mundo. Para Simas (2021, 13):

> Não parece difícil perceber que a preocupação com o uso pejorativo da expressão “macumba” para desqualificar práticas religiosas se deve à forte carga de preconceito a ela atribuída em um país racista. A desqualificação dos cultos de terreiro vem geralmente acompanhada de adjetivos como “diabólicos”, “malignos”, “bárbaros”, “folclóricos” ou “pitorescos”. Eles seriam destituídos de fundamentos complexos e incapazes de produzir cosmogonias e visões de mundo que ultrapassem o limite das práticas curativas, simpatias, quebrantos, feitiços etc.

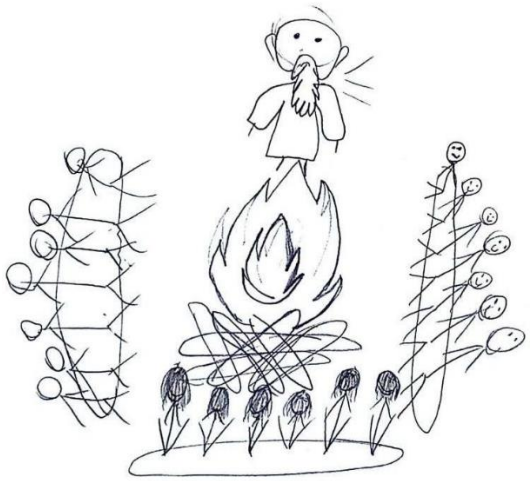
Além disso, os elementos visuais da imagem evocam uma representação que não remete a nenhuma cosmologia ou liturgia específica. Os personagens são retratados de maneira caricata enquanto o tambor, instrumento sagrado em muitos rituais, é apresentado como um objeto solto, sem função espiritual explícita. Um dos sujeitos aparece fumando, o que pode sugerir uma associação depreciativa entre religiosidade afro-brasileira e comportamentos desordeiros, ilícitos ou marginalizados.

Sob a lente da colonialidade, é possível perceber como a produção do conhecimento escolar, ainda hegemonicamente eurocentrado, silencia ou distorce os saberes afro-brasileiros, relegando-os ao plano do exótico, do mágico ou do folclórico. Essa construção, por exemplo, é reflexo de um olhar atravessado por representações estereotipadas. Na Figura 18 não apenas se traduz o desconhecimento dos estudantes em relação ao que de fato são as religiões aqui abordadas, mas também se explicitam os efeitos de uma escolarização que provavelmente não impulsiona o reconhecimento e a valorização da diversidade religiosa e cultural.

Ao reduzir a religiosidade afro-brasileira a um conjunto de imagens exotificadas, com roupas coloridas, tambor, cigarro ou cachimbo, e dar o rótulo genérico de “macumba”, o desenho expressa não apenas o impacto do racismo religioso, mas também a urgência de práticas pedagógicas que estejam comprometidas com uma educação antirracista e decolonial. Trata-se de um chamado para que a escola cumpra seu papel formativo de forma profunda, conforme orienta a Lei n.º 10.639/2003 e, hoje, a Lei n.º 11.645/2008), abordando a história e a cultura africana e afro-brasileira não como curiosidades folclóricas, mas como parte constitutiva da identidade nacional e da produção de saberes válidos.

O desenho a seguir apresenta uma leitura simbólica e imaginária das religiões de matriz africana, com ênfase no aspecto ritualístico como algo exótico ou enigmático. A cena, fortemente carregada de elementos místicos, sugere uma atmosfera de encantamento, evocando práticas espirituais envoltas em mistério e poder sobrenatural. Verifiquemos:

Figura 19 – Desenho de um(a) estudante A13T01 sobre “Exotificação e folclorização”



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A13T01 na aula-oficina (2024).

Na figura 19, observamos a figura de um homem ao centro de uma grande fogueira, rodeado por outras pessoas, compondo uma cena marcada por forte carga mística e simbólica. A centralidade do fogo e a disposição dos corpos ao redor do personagem central evocam práticas espirituais cercadas de mistério, sugerindo uma leitura ritualística e enigmática dessas religiões. A forma como o cenário é apresentado remete a aspectos visuais que sugerem uma interpretação exotificada e folclorizada das religiões de matriz africana.

No entanto, tal representação se encontra descontextualizada quando posta em relação com as tradições das religiões de matriz africana, pois ressalta uma imagem estereotipada e exótica, dissociada de seus significados profundos. É importante destacar que essas religiões são reconhecidas como religiões da natureza, nas quais os elementos naturais possuem papel central na organização do mundo espiritual e simbólico. Os orixás, por exemplo, são entendidos como representações míticas das forças naturais, como o fogo, a água, o ar e a terra, e são reverenciados por meio da conexão com esses elementos. O fogo, por exemplo, possui um significado profundo e multifacetado, sendo frequentemente associado a Xangô, orixá do trovão, raio e justiça.

Nesse sentido, a imagem analisada simplifica e desloca a cosmologia afro-brasileira ao não considerar que os rituais e cultos aos orixás estão profundamente enraizados no equilíbrio com a natureza, e não em práticas isoladas ou carregadas de mistério e temor. Tal associação afasta a complexidade das liturgias dessas religiões, que envolvem cânticos, danças, oferendas, ancestralidade e espiritualidade, mas não têm no fogo um símbolo central ou universal. O fogo,

aqui, ao contrário de um culto simbólico significativo em respeito à natureza, parece operar como signo de exotismo, projetado sobre o que é visto como diferente e não compreendido.

A figura sobre o fogo, isolada e em destaque, pode ser interpretada como um "líder religioso" ou entidade, mas sua colocação visual expressa uma leitura de espetacularização e performance da prática religiosa, que a transforma em uma cena de encantamento, temor ou mistério. Desse modo, a composição dialoga com o conceito de folclorização, ou seja, a conversão de práticas religiosas vivas e complexas em imagens descontextualizadas, próximas do teatro ou do entretenimento; a folclorização, nesses termos é compreendida enquanto distorção. Segundo Leite (1999), ao estereotipar o outro, constrói-se um imaginário, um personagem, um estigma ou uma alegoria que resulta na completa supressão da identidade desse indivíduo, com a estereotipia, desqualificação e exotismo, principalmente das identidades negras e indígenas.

Outra perspectiva de Leite (1999) sobre a folclorização é a tendência do ensurdecimento e do silenciamento como consequência à exposição exótica, turística, da estereotipificação, assemelhando-se à observação de animais em zoológicos, oriundos do impacto do colonialismo. Tal comparação evoca uma vitrine, onde somente o corpo e a estética são exibidos, enquanto a identidade, a cultura e a bagagem histórica do indivíduo racializado são totalmente desconsideradas. Desse modo, essa leitura esvazia a dimensão espiritual das religiões afro-brasileiras, reduzindo-as a encenações que servem mais à curiosidade do olhar externo do que ao reconhecimento interno e respeitoso da fé.

A representação visual das figuras 18 e 19 também denuncia o vazio curricular existente na formação religiosa e cultural dos estudantes. Em vez de construir imagens ligadas à ancestralidade, aos orixás, à relação com a natureza, ou aos valores de coletividade e resistência, o aluno recorre a imagens simbólicas populares e associações carregadas de preconceito, provavelmente internalizadas a partir de discursos midiáticos, familiares ou sociais. Ao exibir um culto genérico em torno do fogo, sem elementos de identificação positiva com a tradição afro-religiosa, o desenho revela mais sobre o que foi omitido do processo de escolarização do que sobre o que foi aprendido.

Em sequência à discussão sobre as representações dos estudantes, na próxima subseção os desenhos revelam expressões marcadas por lacunas interpretativas, ausências ou distorções acerca das religiões afro-brasileiras nas representações visuais.

3.4 OUTRAS IMPRESSÕES: DESCONHECIMENTO OU SILENCIAMENTO? REPRESENTAÇÕES QUE INVISIBILIZAM AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

As imagens produzidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em resposta à pergunta "o que você entende por religiões de matriz africana?" expressam importantes aspectos sobre os efeitos de uma formação escolar marcada por um ensino ainda eurocêntrico, cristianizado e excludente da diversidade religiosa. Dentre os desenhos analisados: uma cruz, uma igreja com símbolos cristãos e uma bandeira do Brasil, é possível perceber o predomínio de um imaginário que associa "religião" exclusivamente ao cristianismo, ignorando ou desconhecendo os símbolos, práticas e espaços sagrados próprios das religiões afro-brasileiras.

Para tanto, esse tipo de representação, longe de ser uma manifestação isolada, deve ser compreendido como fruto de um processo de formação que, historicamente, silencia as religiões de matriz africana, seja por ausência de abordagem nos conteúdos escolares ou pela reprodução de estigmas e preconceitos. Nesse contexto, o espaço da sala de aula assume uma atribuição central, como destaca Fonseca (2003, p. 35)

> é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória que tradicionalmente não tem direito a história, unindo os fios do presente o do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante.

O desenho da bandeira do Brasil, nesse contexto, também adquire uma função simbólica importante. Sua presença pode ser interpretada como uma tentativa, consciente ou não, de nacionalizar ou homogeneizar a religiosidade no país, associando-a aos valores de uma identidade brasileira construída historicamente sob bases brancas, católicas e coloniais. Como afirma Munanga (2005), o projeto de identidade nacional brasileira apagou as contribuições africanas e indígenas, negando a pluralidade cultural e religiosa que, de fato, constitui o Brasil. Nesse sentido, o autor reforça que,

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2005, p. 16).

A cruz e a igreja, por sua vez, refletem não apenas o ensino religioso centrado no cristianismo, mas também a ausência de abordagens pedagógicas que valorizem e apresentem

os terreiros, os orixás, os toques de atabaque, os rituais de culto aos ancestrais e os fundamentos das religiões afro-brasileiras como expressões legítimas do sagrado.

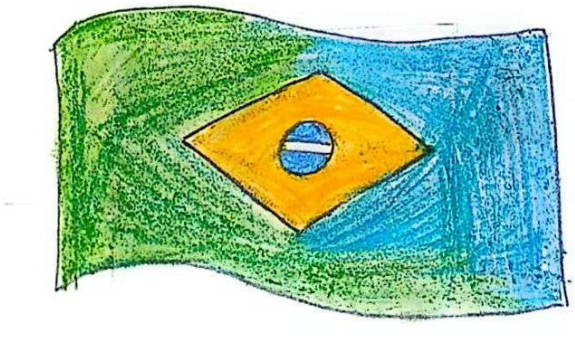
Dessa forma, os desenhos apresentados confirmam que, embora a Lei n.º 10.639/03, ampliada pela Lei n.º 11.645/2008, estabeleça a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena, sua implementação efetiva ainda enfrenta barreiras. O desconhecimento das religiões de matriz africana por parte dos estudantes não é casual: ele é estruturado social e pedagogicamente, e se expressa pela exclusão dessas tradições do currículo escolar e dos espaços de aprendizagem. Nesse sentido, as reflexões de Santomé (1995) sobre a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas ainda têm inspirado muitas opiniões pedagógicas sobre o trato da questão racial e da diversidade étnico-racial na escola. Segundo o autor,

> quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (Santomé, 1995, p. 163).

Essa constatação dialoga diretamente com os achados desta pesquisa, que revelam como a ausência ou estigmatização das religiões de matriz africana nas práticas escolares contribui para a permanência de um imaginário social marcado pela colonialidade e pelo racismo religioso. Diante disso, é responsabilidade da escola oferecer oportunidades para que os estudantes conheçam a pluralidade religiosa que compõe o Brasil, valorizem a diversidade cultural e desconstruam visões estereotipadas e discriminatórias. Tal compromisso educativo envolve o trabalho intencional com imagens, símbolos, narrativas e experiências que rompam com o silenciamento e promovam o reconhecimento das religiões afro-brasileiras como parte integrante e legítima do patrimônio cultural e espiritual do país, contribuindo, assim, para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, antirracista e decolonial.

Sobre os desenhos produzidos nesta subseção temos as Figuras 20 e 21 que demonstram um padrão revelador: quando solicitados a representar as religiões afro, alguns estudantes optaram por elementos genéricos, tais como a bandeira do Brasil; em alguns momentos alegaram não saber o que desenhar. Observemos:

Figura 20 – Desenho de um(a) estudante A14T01 sobre “Outras impressões”



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A14T01 na aula-oficina (2024).

Na figura 20, o estudante ter desenhado, quando questionado sobre religiões de matriz africana, a bandeira do Brasil, ainda com as cores incorretas, revela lacunas significativas no ensino de História. Primeiramente, indica o desconhecimento sobre as tradições religiosas afro-brasileiras, sugerindo que o estudante ou não compreende o conteúdo ou não teve acesso a ele de maneira significativa e crítica. A escolha da bandeira como símbolo pode indicar uma tentativa genérica de responder à atividade, recorrendo a um emblema nacional amplamente reconhecido, mas dissociado do tema solicitado, o que reforça a ausência de uma abordagem específica e contextualizada dessas religiões no currículo escolar.

Além disso, a utilização incorreta das cores pode apontar para uma relação mecânica e superficial com os símbolos nacionais, possivelmente reproduzida por um ensino que prioriza a memorização em detrimento da reflexão. Do ponto de vista da formação histórica, isso denuncia um ensino marcado por uma perspectiva eurocêntrica e monocultural, que não valoriza suficientemente a diversidade religiosa e cultural do país. Em vez de apresentar as religiões de matriz africana como parte fundamental da constituição histórica e cultural do Brasil, o ensino, muitas vezes, silencia ou marginaliza essas expressões, contribuindo para sua invisibilidade e para o reforço de uma identidade nacional excludente e homogênea.

A construção da identidade nacional brasileira ao longo da história impulsionou o apagamento das contribuições africanas e indígenas, consolidando uma noção de “brasileiro” pautada por referências homogêneas e embranquecidas. Dentro dessa lógica, a invisibilidade das religiões de matriz africana é perceptível pela ausência de seus símbolos e de suas práticas nos desenhos dos estudantes. A falta não representa apenas uma lacuna de conhecimento, mas aponta para a exclusão sistemática dessas tradições dos espaços formais de ensino. Tal lacuna identificada ressalta a urgência de práticas pedagógicas que enfrentem o epistemicídio e

impulsione o reconhecimento e a valorização da diversidade religiosa e cultural que compõe a formação histórica e social do Brasil. De acordo com Munanga (2005, p. 18),

> a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

No entanto, essa diversidade ainda não é plenamente reconhecida e valorizada nas práticas escolares. A ausência de símbolos específicos das religiões afro-brasileiras, como orixás, terreiros, atabaques, oferendas ou representações de rituais nos desenhos dos estudantes pode indicar um desconhecimento profundo dessas tradições, o que é um dos reflexos de um ensino que ainda negligência a pluralidade religiosa do país. Nesse mesmo sentido, a próxima figura (figura 21), apresenta a representação de uma bandeira, apoiando-se na mesma ideia.

Figura 21 – Desenho de um(a) estudante A15T01 sobre "Outras impressões"

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A15T01 na aula-oficina (2024).

A figura 21 expõe, também, o desenho de uma bandeira, reforçando a ideia de homogeneização simbólica da identidade nacional. A recorrência desse símbolo nos desenhos revela como o imaginário coletivo ainda associa a brasilidade a uma visão única e dominante, invisibilizando a complexidade e a presença das diversas tradições religiosas na constituição da cultura brasileira. A escolha desse símbolo pelos estudantes, ao ser evocada no contexto da pergunta sobre religiões de matriz africana, indica uma dificuldade de nomear ou expressar essas tradições a partir de seus próprios códigos culturais. Cumpre destacar que essa ausência não é neutra, afinal, como destaca Stuart Hall (2016), os significados culturais são construídos por meio de representações que são socialmente aprendidas. Nos exemplos citados, o uso da bandeira revela como os discursos hegemônicos sobre identidade brasileira, frequentemente

ancorados em valores brancos, católicos e coloniais, moldam o imaginário dos estudantes e invisibilizam as expressões das diversas tradições religiosas.

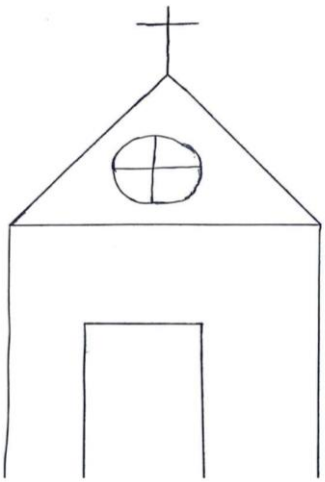
Como destaca Nilma Lino Gomes (2012), o currículo escolar tradicional tende a operar segundo uma lógica eurocêntrica, que omite as contribuições das populações negras e indígenas na construção do país. Por isso,

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012, p. 102).

Esse cenário comprova a necessidade urgente de uma transformação no modo como o conhecimento é organizado e transmitido na escola. Ao silenciar ou marginalizar determinadas expressões culturais e religiosas, o currículo perpetua desigualdades históricas e contribui para a manutenção de imaginários sociais excludentes. Portanto, descolonizar o currículo não significa apenas incluir novos conteúdos, mas repensar criticamente os saberes legitimados e as ausências produzidas, de modo a construir uma educação plural, equitativa e comprometida com a justiça social.

As imagens abaixo, trazem como referência central a ilustração de uma igreja. Os desenhos, carregam forte carga simbólica e reveladora. Reparemos:

Figura 22 – Desenho de um(a) estudante A16T01 sobre “Outras impressões”



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A16T01 na aula-oficina (2024).

A figura 22, está representando uma edificação com estrutura triangular no topo, uma cruz sobre o telhado e uma janela circular, elementos que remetem imediatamente ao imaginário

religioso cristão. Essa é uma concepção de religiosidade que está profundamente ancorada em uma matriz eurocêntrica e ocidental. Ao serem convidados a expressar graficamente suas ideias sobre as religiões de matriz africana, a escolha por um templo cristão, e não por símbolos como terreiros, atabaques, orixás ou outros elementos ligados a essas tradições, demonstra como a hegemonia do cristianismo ainda se impõe sobre outras expressões religiosas. Essa representação, na análise aqui proposta, aponta os limites de um ensino que ainda não contempla de forma efetiva a diversidade religiosa brasileira,

Figura 23 – Desenho de um(a) estudante A17T01 sobre "Outras impressões"

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A17T01 na aula-oficina (2024).

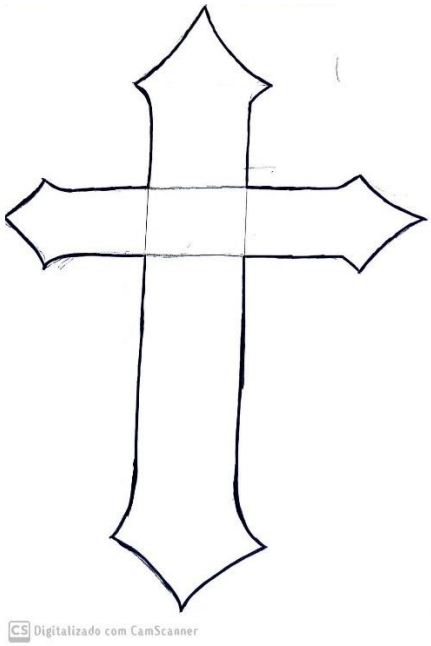
Já na figura 23, ao ser questionado sobre o que entende acerca das religiões de matriz africana, um dos estudantes desenha uma construção com o nome "Assembleia de Deus". A escolha de uma igreja evangélica como resposta a essa pergunta revela como a visão do aluno está fortemente influenciada por uma formação religiosa dominante, que historicamente silencia e marginaliza outras formas de religiosidade. Essa representação evidencia a presença de um modelo educacional que privilegia a perspectiva cristã como referência principal, dificultando o reconhecimento da diversidade religiosa existente na sociedade brasileira. Ao apresentar apenas um referencial religioso, o desenho sinaliza uma dificuldade em perceber as religiões afro-brasileiras como legítimas e dignas de respeito. Trata-se de uma imagem que aponta para a permanência de um olhar hierarquizante sobre o campo religioso, em que uma religião é vista como superior e as demais como inferiores, ou mesmo ameaçadoras.

A igreja, como símbolo central do cristianismo, especialmente do catolicismo e de vertentes evangélicas, aparece nesses desenhos como uma forma de representar a "religião" de

maneira generalizada, o que sugere que esses estudantes podem compreender religião apenas a partir de referências cristãs. Dessa forma, os desenhos que trazem igrejas como resposta indicam que há, oculto, um currículo escolar que privilegia o cristianismo como referência normativa de religiosidade, em detrimento de outras formas de expressão espiritual. Esse fenômeno, além de ser um reflexo do racismo religioso presente na sociedade brasileira, aponta para a urgência de práticas educativas que impulsiona o letramento religioso crítico, plural e antirracista, possibilitando aos estudantes reconhecer a legitimidade e a riqueza das religiões de matriz africana como parte integrante do patrimônio histórico e cultural do país.

As figuras a seguir, trazem o desenho de uma cruz como elemento central a pergunta, apontando para mais uma possibilidade de invisibilização dessas tradições.

Figura 24 – Desenho de um(a) estudante A18T01 sobre "Outras impressões"

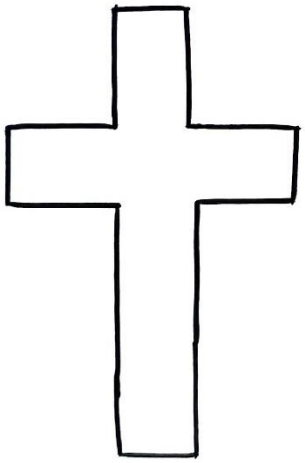


Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A18T01 na aula-oficina (2024).

A Figura 24 traz como elemento central o símbolo da cruz, amplamente associado ao cristianismo; essa é uma escolha que revela um dado significativo sobre os sentidos que a escola e a sociedade têm atribuído à noção de "religião". A cruz, nesse contexto, funciona como representação hegemônica do sagrado, demonstrando que, para esses estudantes, a imagem religiosa por excelência ainda é aquela moldada pela tradição cristã ocidental. A presença desse símbolo pode indicar que os alunos não reconhecem com clareza o que são as religiões de matriz africana e, diante da ausência de referências diversas, recorrem ao símbolo religioso familiar e

presente em suas vivências cotidianas para usar como representação. Ainda sobre a escolha simbólica da cruz, vejamos:

Figura 25 – Desenho de um(a) estudante A19T01 sobre "Outras impressões"



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A19T01 na aula-oficina (2024).

A Figura 25, que também traz a escolha da cruz, pode ser entendida como uma tentativa de responder à questão a partir do que é conhecido e legitimado socialmente. Isto é: diante da ausência de informações e referências sobre as religiões de matriz africana, os estudantes recorrem à simbologia cristã como forma genérica de representar "religião". Esse deslocamento simbólico revela uma lacuna formativa profundamente enraizada nas práticas escolares, na qual determinadas tradições culturais e religiosas são silenciadas ou invisibilizadas. Trata-se de um problema estrutural que denuncia a persistente ausência de uma abordagem efetivamente intercultural na educação. Como aponta Brighenti (2016, p. 236),

> Em um país multicultural, a interculturalidade deve ser parte do processo educativo. Por que o Brasil não o faz? Por que até hoje a temática da diversidade não faz parte do currículo escolar? Por que até hoje a temática indígena [e afro-brasileira] não é tema básico das escolas? Por que precisamos de uma lei para incluir essa temática no currículo escolar? Arriscamos uma resposta: isso ocorre devido à concepção positivista resultante do processo colonialista de nossa educação escolar.

Essa lógica excludente não se limita à omissão de conteúdos, ela é, também, a expressão de um processo de dominação histórica e cultural. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 23),

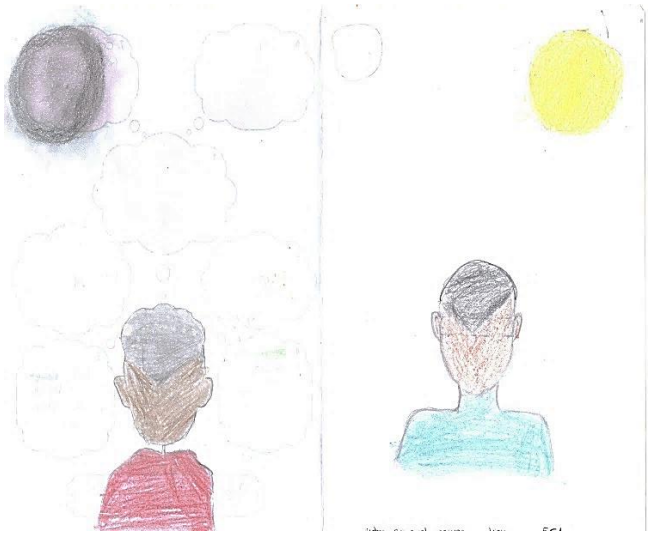
> O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes

> que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Assim, a centralidade da cruz na representação do sagrado demonstra não apenas o desconhecimento das tradições afro-brasileiras, mas, sobretudo, aponta os efeitos persistentes da colonialidade do saber. Essa colonialidade seguem produzindo hierarquias entre conhecimentos e identidades no espaço escolar, fazendo com que os estudantes sejam privados do direito de conhecer, valorizar e respeitar as religiões de matriz africana.

Seguindo a exploração dos desenhos produzidos pelos estudantes, temos as figuras 26, 27, 28 e 29, considerando o contexto de formação escolar, as ausências curriculares e as representações sociais construídas em torno dessas religiões. Vejamos:

Figura 26 – Desenho de um(a) estudante A20T03 sobre “Outras impressões”

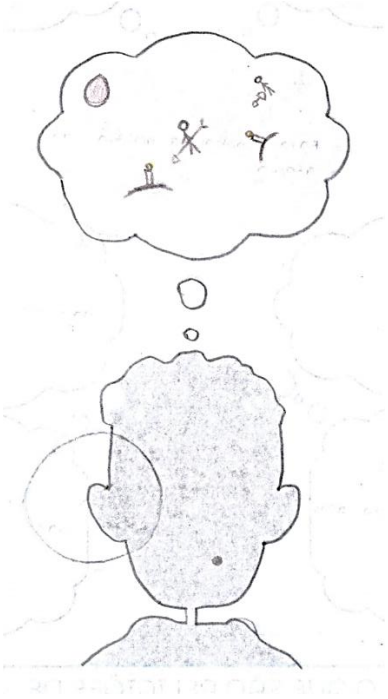


Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A20T03 na aula-oficina (2025).

A figura 26 apresenta duas figuras humanas de costas, ambas de pele escura, uma com camisa vermelha e outra com camisa azul; ambas parecem voltadas para elementos circulares. Na parte superior da imagem, vê-se um círculo escurecido com sombreado acinzentado; no outro lado, um círculo amarelo vivo. Essas formas podem ser interpretadas como a lua e o sol, respectivamente, ou, ainda, como símbolos contrastantes de luz e sombra, clareza e obscuridade, numa leitura simbólica profunda, mas que esbarra na limitação de mais subsídios. A ausência de qualquer elemento que remeta diretamente às religiões de matriz africana pode indicar que o aluno não possui repertório visual, simbólico ou conceitual suficiente sobre o tema.

O desenho, mesmo sem referências diretas às religiões de matriz africana, expressa os limites impostos por uma formação histórica escolar que, mesmo sob a égide de dispositivos legais, negligência saberes afro-brasileiros. O aluno parece reconhecer que há algo que não sabe, e esse desconhecimento é, por si só, um indicativo dos efeitos da ausência curricular. A imagem simboliza não apenas a falta de conteúdo, mas também o potencial de reflexão e abertura à aprendizagem, desde que a escola ofereça mediações críticas que permitam romper com o silenciamento histórico dessas tradições religiosas. Como continuidade das representações, traz-se a figura 27:

Figura 27 – Desenho de um(a) estudante A21T03 sobre "Outras impressões"



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A21T03 na aula-oficina (2025).

Na figura 27, o estudante desenhou um semblante humano com um balão de pensamento; dentro do balão aparecem duas pessoas e velas. A estrutura do balão de pensamento pode indicar que o aluno não está representando algo concreto, vivido ou conhecido, mas sim algo imaginado ou intuído. A presença de velas no desenho é um indicativo simbólico importante, podendo ser compreendida como um esforço imaginativo do estudante para representar o que entende por religiões de matriz africana. No entanto, esse esforço revela-se limitado por lacunas formativas, evidenciando o desconhecimento sobre os elementos constitutivos dessas tradições religiosas. Ao invés de representar elementos característicos dos cultos afro-brasileiros, o estudante recorre a imagens genéricas, como as velas, que podem

remeter a práticas religiosas cristãs ou espirituais em geral, reforçando a ausência de referências claras sobre as religiões afro-brasileiras. Na sequência, temos a figura 28:

Figura 28 – Desenho de um(a) estudante A22T01 sobre "Outras impressões"

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A22T01 na aula-oficina (2024).

A figura 28 apresenta a imagem de uma flor, com o caule curvado, folhas e pétalas. Quando considerado o contexto da pergunta, "o que entende sobre religiões de matriz africana?", tal representação visual pode ser interpretada como uma metáfora inconsciente do apagamento ou da ausência de conhecimento sobre o tema. A escolha de um símbolo sem ligação direta ou reconhecível com os elementos culturais, estéticos e religiosos das matrizes africanas dá margem a interpretação de que o estudante talvez não tenha informações suficientes para representar tais religiões de forma mais específica.

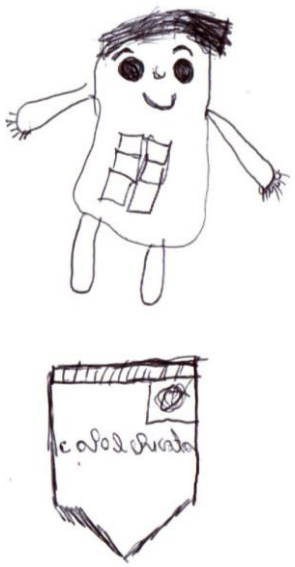
A partir da lógica do ensino de história, essa imagem expressa as marcas do silenciamento sistemático dessas religiões no currículo escolar, que se deve, como aponta Moreira e Candau (2003, p. 160),

> A uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar. Essa nos parece ser uma problemática cada vez mais evidente. O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os "outros", os "diferentes" – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.

Nesse sentido, o desenho pode ser interpretado como reflexo de um processo formativo que silencia, invisibiliza e exclui as manifestações religiosas de matriz africana, que pouco

reconhece ou valoriza as múltiplas vozes que compõem a identidade cultural brasileira. Prosseguindo, analisamos a figura 29:

Figura 29 – Desenho de um(a) estudante A23T01 sobre “Outras impressões”



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A23T01 na aula-oficina (2024).

A figura 29, último desenho da seção, sintetiza de forma emblemática os efeitos do silenciamento histórico das religiões de matriz africana no ambiente escolar. A representação imprecisa e genérica da ideia de “religião”, sem qualquer elemento visual que remeta diretamente às tradições afro-brasileiras, expressa não apenas o desconhecimento, mas também o esvaziamento simbólico já referenciado. A figura humana sorridente e uma bandeira com uma possível inscrição “capoeira” sugerem uma tentativa de resposta, mas revelam a ausência de referências culturais específicas que permitiriam um reconhecimento profundo da diversidade religiosa existente no país. Ao encerrar a sequência de imagens analisadas, este desenho não apenas confirma os padrões de invisibilização observados anteriormente como também manifesta os limites de um ensino que, ao não contemplar a pluralidade de saberes, compromete a construção de uma educação verdadeiramente antirracista e intercultural.

Diante dessas evidências, a próxima seção se propõe a explorar achados de perspectivas decoloniais, com foco nas interpretações emergentes produzidas pelos estudantes. Interpretações essas que, embora atravessadas por silenciamentos e estigmas, também revelam possibilidades de ressignificação e abertura a outros paradigmas de conhecimento.

4 INDÍCIOS DE PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: AINDA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES

A promulgação da Lei n.º 10.639 em 2003 representou um marco fundamental na luta por uma educação comprometida com a valorização da história e da cultura afro-brasileira, ao instituir a obrigatoriedade do ensino sobre a África e as tradições afrodescendentes em todas as escolas do país. No entanto, apesar de seu avanço legislativo, sua implementação tem sido lenta, fragmentada e atravessada por resistências institucionais e curriculares. Em uma nação caracterizada pela ampla diversidade étnico-cultural, com vários povos indígenas e uma expressiva população afrodescendente, refletir sobre a pluralidade cultural não é apenas necessário, mas urgente, sobretudo quando se reconhece o quanto essas presenças têm sido historicamente silenciadas e desvalorizadas no cenário educacional.

Como observam Moreira e Candau (2008), a escola ainda reproduz padrões que naturalizam certos modos de vida como se fossem universais, contribuindo para a invisibilização das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar. Essa tendência resulta em uma homogeneização dos corpos e dos discursos, sustentada em virtude de uma lógica monocultural que está ancorada em tradições teóricas ainda hegemônicas, tanto nas universidades quanto na sociedade, de forma mais abrangente. Desse modo, essa perspectiva fortalece a exclusão de saberes e experiências que fogem à norma instituída, perpetuando silenciamentos que a educação deveria, justamente, enfrentar.

Nesta seção, serão apresentadas algumas produções dos estudantes do 9º ano que, mesmo em meio a lacunas, equívocos ou representações estigmatizadas como analisamos na Seção 3, manifestam tentativas de aproximação com elementos da cultura e religiosidade afro-brasileiras de forma positiva. São indícios de que, ainda que timidamente, a presença da Lei n.º 10.639/03 começa a ecoar no cotidiano escolar, possibilitando a emergência de novas formas de ler e representar a história.

Portanto, esta seção está estruturada em quatro subseções, através das quais buscamos refletir sobre a presença das religiões de matriz africana e suas expressões culturais nas práticas escolares e nos olhares discentes. Na primeira subseção, *Ritos, ritmos e resistências: o reconhecimento simbólico das religiões de matriz africana*, analisamos como espiritualidades afro-brasileiras são representadas nos desenhos dos estudantes e quais são suas percepções, evidenciando a complexidade entre religiosidade, identidade e preconceito. A segunda subseção, *Símbolos e objetos de fé: identidade e resistência nas expressões visuais*, propõe uma

leitura das imagens, indumentárias e artefatos religiosos como marcas de resistência histórica e valorização da herança afrodescendente. Em Rastros *da ancestralidade africana: capoeira, corpo e movimento como herança cultural*, discutimos as práticas corporais como a capoeira e seus desdobramentos educativos, resgatando a ancestralidade africana na construção de saberes e pertencimentos. Por fim, a subseção *Invisibilização e resistência: o olhar dos estudantes sobre intolerância e diversidade religiosa* apresenta os desenhos dos estudantes sobre diversidade religiosa, intolerância e o papel da escola no impulsionamento do respeito às religiões historicamente marginalizadas.

4.1 RITOS, RITMOS E RESISTÊNCIAS: O RECONHECIMENTO SIMBÓLICO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Como afirma Maldonado-Torres (2020, p. 49), essas três dimensões, saber (sujeito, objeto e método), ser (tempo, espaço e subjetividade) e poder (estrutura, cultura e sujeito), compartilham a subjetividade como elemento comum. “O que quer que um sujeito seja ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (Maldonado-Torres, 2020, p. 49). Assim, as produções dos estudantes devem ser compreendidas à luz dessas localizações e posições, pois refletem suas inserções no mundo e suas experiências em contextos marcados por disputas simbólicas e epistemológicas.

Esse enquadramento nos permite compreender porque as religiões de matriz africana, historicamente silenciadas e estigmatizadas, tendem a ocupar um lugar marginal no imaginário de grande parte dos estudantes. As religiões afro-brasileiras, que foram perseguidas e deslegitimadas, ao longo da história, continuam a ser alvo de preconceitos, mesmo quando tratadas no espaço educativo. Entretanto, os desenhos e textos produzidos e analisados no decorrer de nossa pesquisa também indicam a emergência do que Walter Mignolo (2017) chama de *epistemologia de fronteiras*: saberes insurgentes que, embora gestados nas margens do sistema-mundo moderno/colonial, resistem à epistemologia dominante e propõem outras formas de ver, sentir e existir. Como observa Catherine Walsh (2009), a decolonialidade não é apenas um campo teórico, mas um projeto ético-político que parte da experiência dos sujeitos racializados, colonizados e subalternizados. Portanto, ao analisarmos os desenhos e falas dos estudantes, é fundamental considerar como essas camadas históricas e estruturais moldam suas

percepções e contribuem para a reprodução, ou contestação, dos estigmas associados às religiões de matriz africana.

Em contextos escolares que historicamente negaram ou invisibilizaram as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação do país, o "simples" gesto de representar um tambor, um guia, ou um ritual, pode ser lido como um rompimento, ainda que incipiente, com as epistemologias dominantes. Nessa conjuntura, os desenhos aqui analisados constituem "indícios de perspectivas decoloniais": sinais de que há frestas abertas no discurso hegemônico, onde outras histórias começam a emergir. Trata-se de reconhecer, como já afirmava Abdias do Nascimento (1980, p. 327-328),

> A imigração maciça de europeus ocorreu daí a mais alguns anos, e as classes dominantes enfatizam sua intenção e ação no sentido de arrancar da mente e do coração dos descendentes escravos a imagem da África como um a lembrança positiva de nação, de pátria, de terra nativa; nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana.

O autor contribui para a compreensão de que a cultura herdada dos negros africanos não deve ser concebida como um mero apêndice da história nacional, mas que deve ser reconhecida como um elemento estruturante e ativo na conformação da própria identidade histórica do Brasil. Como aponta Fonseca (2009), a escola enquanto agente social, se relaciona com diversos grupos, indivíduos e instituições. Ela se transforma juntamente com as mudanças da sociedade, ao mesmo tempo em que exerce influência nesse processo de transformação. Por conta disso, ocupa uma posição central, atuando como ponte entre sociedade, educação, Estado, cultura e cidadania. Mesmo tendo uma autonomia limitada, a escola conecta as necessidades pessoais às exigências do mundo atual, além disso ela garante o acesso à escolarização e, também forma para o exercício profissional, para a convivência social e política, impulsionando a transmissão, a preservação e a renovação dos valores culturais. É nesse contexto que se insere a análise das representações aqui discutidas, como indícios de perspectivas decoloniais que desestabilizam, ainda que parcialmente, a hegemonia da história única. Como aponta Adichie (2019, p. 33), "Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso."

As representações visuais produzidas pelos estudantes nesta subseção irão demonstrar a presença de tambores, de outros instrumentos musicais e elementos ritualísticos associados às religiões de matriz africana. Os registros simbólicos indicarão, ainda que de forma pontual e muitas vezes fragmentada, um certo conhecimento acerca dessas tradições. A presença dos referidos elementos pode refletir tanto um contato direto com manifestações culturais afro-

brasileiras, tais como festas populares, rodas de capoeira ou conteúdos midiáticos, quanto ecos de saberes que resistem às formas de apagamento histórico e curricular. Do total de 67 desenhos coletados, 14 fazem referência ao reconhecimento simbólico das religiões de matriz africana.

Nas figuras 30, 31 e 32 abaixo os estudantes elegeram o tambor como elemento central na representação das religiões de matriz africana. Esse instrumento, para além de sua função musical, carrega forte carga simbólica, estando associado a práticas ritualísticas, comunicação espiritual e resistência cultural. As imagens produzidas exprimem como os estudantes reconhecem, ainda que de forma pontual, aspectos significativos dessas tradições. A seguir, analisamos essas representações.

Figura 30 – Desenho de um(a) estudante A24T01 sobre Ritos, ritmos e resistências.

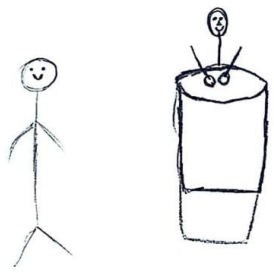
Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A24T01 na aula-oficina (2024).

No desenho analisado, o tambor aparece como elementos centrais, representado de forma direta e destacada, como observado na produção do estudante na figura 30. A presença desse instrumento pode ser compreendida como um símbolo poderoso das religiões de matriz africana, evocando sonoridades ligadas aos rituais, à invocação dos orixás e ao fortalecimento da coletividade. Embora o traço seja simples e rudimentar, a escolha do tambor como figura principal já mostra uma consciência, ainda que embrionária, da importância dos ritos sonoros na cultura afro-brasileira. Ainda sobre a figura 30, acima da cabeça da figura humana há um balão de fala contendo a frase: “Chala maluco uuu” que pode ser traduzido por “Oxalá maluco uuu”. A expressão “Oxalá maluco uuu” parece construir uma associação entre o orixá Oxalá, figura central no candomblé, relacionado à criação do mundo, à sabedoria e à paz e sincretizado

com Jesus Cristo na Umbanda. A simples menção a Oxalá indica que, independentemente da filiação religiosa do estudante, há algum nível de contato com o universo simbólico das religiões de matriz africana, ainda que esse contato se dê de forma superficial ou mediado por outros espaços de comunicação, como a mídia, a escola ou o convívio social. Segundo Parizi (2020, p. 75), Oxalá é compreendido como uma das divindades mais importantes do panteão afro-brasileiro, sendo associado à figura do Pai criador: "Òrìnsànlá 8(Grande Orixá, o Rei que é Grande); Òrisà-àlà ou Orixalá (Orixá da Pureza); Obàtálá (Rei do Pano Branco, da Roupa Branca); Òrìsà Ifè (Orixá da cidade de Ifé)." Segundo o autor, Oxalá encerra o xirê por representar a síntese suprema de tudo o que existe, tanto no mundo espiritual (Orum) quanto no mundo material (Aiyê). Ele simboliza a plenitude, sendo o único Orixá presente em cada ser humano; todos são considerados seus descendentes, formando uma irmandade unida sob o mesmo céu, o vasto Alá que nos envolve e ampara. Portanto, mesmo que o estudante não compreenda plenamente o significado do tambor e, por isso, registre 'Chalá' em sua resposta, é possível perceber que há, ainda assim, uma noção simbólica em construção. Essa escolha exibe um contato inicial com os elementos da religiosidade de matriz africana e indica que certos valores e referências culturais estão sendo assimilados, mesmo que de forma intuitiva ou parcial.

A seguir, na figura 31, o aluno representa, uma pessoa tocando tambor enquanto a outra possivelmente dança. A partir dessa produção, é possível fazer uma análise das compreensões simbólicas e culturais mobilizadas pelo estudante, vejamos:

Figura 31 – Desenho de um(a) estudante A25T01 sobre Ritos, ritmos e resistências.



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A25T01 na aula-oficina (2024).

A figura acima, feito com traços lineares, representando duas figuras humanas: uma delas parece estar dançando (à esquerda), e a outra está posicionada atrás de um tambor (à

direita), com baquetas nas mãos, sugerindo que está tocando o instrumento. Apesar da simplicidade formal e da ausência de detalhes mais elaborados, o desenho carrega elementos simbólicos importantes, uma vez que a presença do tambor e da dança remete diretamente à dimensão corporal, rítmica e coletiva das práticas culturais de matriz africana, frequentemente vinculadas à oralidade, à musicalidade e à ancestralidade. Hampâte Bá, (2010, p. 200) ressalta que,

> Os instrumentos dessa música sagrada são, portanto, verdadeiros objetos de culto, que tornam possível a comunicação com as forças invisíveis. Por serem instrumentos de corda, sopro ou percussão, encontram-se em conexão com os elementos: terra, ar e água.

Além da forte presença da musicalidade nas religiões de matriz africana, a oralidade também exerce um papel relevante. Por meio da palavra falada, cantada, rezada ou narrada, transmitem-se saberes, mitos e tradições que fortalecem os vínculos comunitários e preservam a ancestralidade. Para Silva (2017), as religiões de matrizes africanas mesmo inseridas em uma sociedade fortemente marcada pela cultura escrita, conservaram a oralidade como base para a transmissão de seus saberes e práticas. Tal continuidade oral não apenas garante a vivência dos ensinamentos, mas também reafirma a conexão com a ancestralidade africana, funcionando como um elo entre o presente e o legado cultural dos antepassados. Assim, valorizar a oralidade é reconhecer a resistência e a riqueza das culturas afro-diaspóricas.

Retomando a figura 31, mesmo com traços rudimentares, o estudante evidencia um entendimento intuitivo de que o tambor não é apenas um instrumento musical, mas um elo entre corpo, espiritualidade e tradição. Considerando isso, o desenho também pode ser interpretado como uma expressão da aprendizagem em construção: embora ainda não domine plenamente os significados históricos e simbólicos mais profundos, o estudante demonstra, através da imagem, uma aproximação com o conteúdo trabalhado, ativando memórias visuais e representações que envolvem musicalidade, coletividade e expressão cultural. Em nossa interpretação, a escolha desse elemento pode ser compreendida, sob a perspectiva das representações, como um indício de reconhecimento, ainda que parcial ou atravessado por estereótipos, de uma prática cultural central nas religiões de matriz africana.

Ao destacar a musicalidade, a coletividade e o caráter ritualístico, a imagem sugere que o tambor é percebido como um símbolo marcante dessas tradições, reafirmando o papel da expressão sonora como uma via sensível de transmissão e preservação cultural. Na mesma direção, a figura 32 reforça essa percepção ao trazer novamente a presença de dois tambores e a figura de uma pessoa como elementos centrais na construção da representação, observemos.

Figura 32 – Desenho de um(a) estudante A26T01 sobre Ritos, ritmos e resistências.

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A26T01 na aula-oficina (2024).

Na figura 32, assim como nas anteriores, o estudante do 9º ano compartilha traços comuns que podem ser interpretados como tentativas simbólicas de representar elementos culturais associados às religiões de matriz africana, ainda que de forma ambígua, fragmentada e, por vezes, distorcida.

A presença recorrente de figuras humanas próximas aos tambores parece evocar imagens ritualísticas ligadas a práticas do Candomblé ou da Umbanda, nas quais o tambor, enquanto instrumento sagrado, atua como veículo de comunicação entre o mundo material e o espiritual.

Do ponto de vista teórico, Hall (2016), nos lembra que as imagens operam como campos de disputa simbólica, nos quais os significados não são fixos, mas negociados e contestados. Nesse sentido, os desenhos expressam não apenas percepções dos estudantes, mas também refletem as tensões e contradições que atravessam a produção de sentidos no espaço escolar. Ao trazer à tona elementos culturais muitas vezes marginalizados, essas representações visuais se tornam lugares de interrogação e de possíveis reconfigurações.

Nessa conjuntura, tais expressões podem ser compreendidas como formas de resistência que, mesmo em ambientes de silenciamento, sinalizam o desejo de preservar e afirmar identidades historicamente marginalizadas. Como enfatiza Sueli Carneiro (2023, p. 81),

> [...] há também outra dimensão da resistência, que luta pela vida e não se contenta em adentrar a sociedade como ela está, pois acena para a necessidade da sua transformação efetiva desarmando os gatilhos do biopoder e os assujeitamentos impostos pelo dispositivo de racialidade.

A autora nos instiga a refletir e a compreender que a resistência negra não se limita à sobrevivência física, mas se amplia como força transformadora frente aos mecanismos de controle que regulam corpos e subjetividades racializadas. Desse modo, os desenhos analisados

podem vir a evocar memórias e práticas ancestrais, ao mesmo tempo em que sugerem indícios de um possível enfrentamento simbólico aos dispositivos de poder que, historicamente, negaram a legitimidade das formas de conhecimento oriundas das tradições africanas e afrodescendentes. A pesquisa, assim, busca compreender se essas representações visuais apontam para a emergência de novas possibilidades de existência e de práticas educativas comprometidas com uma perspectiva justa, plural e descolonizadora. Segundo Nunes *et al.* (2024, p. 7),

> O racismo provoca dificuldades no processo de se reconhecer como parte desse legado e na afirmação das nossas identidades, por isso a relação com a história, cultura, a oralidade e com os saberes das mais velhas e dos mais velhos nos ajudam a reafirmar esse pertencimento.

A citação de Nunes *et al.* (2024), nos mostra que o racismo dificulta o reconhecimento das raízes negras e enfraquece a identidade. Por isso, precisamos recuperar a história, a oralidade e os saberes ancestrais, pois é um ato de resistência que fortalece o pertencimento e valoriza a identidade negra.

Nesse sentido, é pertinente trazer a reflexão de Sueli Carneiro (2023, p. 13), que afirmar "através do epistemicídio, que é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão, as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente.". A autora explicita que a exclusão dos saberes produzidos por populações negras não é apenas uma omissão, mas um projeto político que desqualifica suas epistemologias, negando-lhes o estatuto de produção legítima de conhecimento. Ao incorporarem, mesmo que parcialmente, referências às culturas de matriz africana, os estudantes rompem com a lógica do epistemicídio, reinscrevendo no espaço escolar experiências e memórias que desafiam a hegemonia do pensamento monocultural; mesmo que esse rompimento se dê de forma incipiente, ainda assim, é um rompimento.

Pensando nisso, quando os estudantes desenham tambores, danças ou rituais, remetem não apenas a imagens de um sagrado afro-brasileiro, mas também a experiências de pertencimento, reconhecimento e, em alguns casos, reprodução de estereótipos. Cabe à escola, nesse sentido, problematizar e questionar essas representações, ampliando os sentidos e as compreensões sobre a pluralidade das espiritualidades negras, reconhecendo-as como parte constitutiva da história e da identidade brasileira.

Quando discutimos a negação histórica das matrizes africanas no Brasil, é importante retomar os conceitos de "preconceito de marca e preconceito de origem", cunhados por Oracy Nogueira. Nogueira (2007, p. 292) discorre sobre os dois termos:

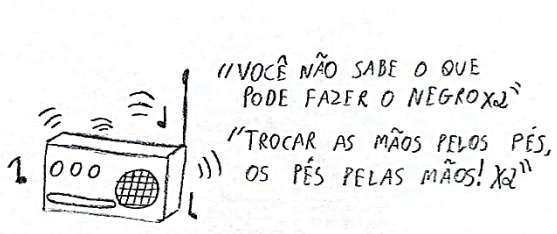
> Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem.

No caso brasileiro, essa lógica operou por meio da construção de um imaginário social, que desvalorizou, invisibilizou e marginalizou os conhecimentos e práticas religiosas de matriz africana, atribuindo-lhes um lugar de subalternidade. Nesse processo, o preconceito incide tanto sobre os traços físicos, quanto sobre a ascendência cultural atribuída aos sujeitos.

À luz dessa perspectiva, compreendemos que as formas pelas quais os estudantes representam estas práticas religiosas podem refletir não apenas os resquícios de uma longa história de negação, com o apagamento de determinados elementos simbólicos ou o confinamento da figura humana, mas também indícios de um esforço, ainda que tímido e impreciso, de reinscrição desses saberes no campo do visível. Tais representações sinalizam, a coexistência de permanências estigmatizantes e tentativas de afirmação cultural em um espaço de disputa por sentido.

Dessa maneira, os desenhos apontam um conflito entre o reconhecimento e a incompreensão, entre a permanência do estigma e a presença de memórias ancestrais. Eles nos desafiam a pensar como a escola, apesar das diretrizes da Lei n.º 10.639/03, ainda oferece poucos espaços efetivos para a valorização plena das culturas africanas e afro-brasileiras. Ainda assim, mesmo no silêncio ou na representação fragmentada, os estudantes demonstram formas discretas de protagonismo, capazes de inscrever saberes e memórias nos interstícios do currículo escolar, como ilustra a figura 33:

Figura 33 – Desenho de um(a) estudante A27T01 sobre Ritos, ritmos e resistências.



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A27T01 na aula-oficina (2024).

A figura acima apresenta uma resposta simbólica bastante significativa, embora indireta, à pergunta sobre o que o estudante entende por religiões de matriz africana. Ao representar um rádio emitindo a frase: *"Você não sabe o que pode fazer o negro, trocar as mãos pelos pés, os*

pés pelas mãos", o estudante parece associar essas religiões à musicalidade e, mais especificamente, ao poder transformador da música na experiência do sujeito negro. Ao investigarmos a referência, identificamos que se trata de uma cantiga de roda de capoeira intitulada *"Vieram Três Pra Bater no Negro"*, de Tonho Matéria, o que reforça a conexão entre a produção do estudante e o universo da capoeira como expressão cultural afro-brasileira. Tal leitura dialoga com o entendimento de que a música não apenas compõe o cotidiano das comunidades afrodescendentes, mas constitui um recurso fundamental de afirmação existencial e cultural. Como afirma a coletânea *Afro-Latino-América* em entrevista com o Grupo Vissungo (2014, p. 55), "[...] a música tende a satisfazer as necessidades de se afirmar como humano", "a música faz parte de sua essência de vida", "o aspecto música e canção está na essência do negro" [...].

Ainda que o estudante não represente elementos religiosos de forma explícita, como símbolos, vestimentas ou rituais típicos do Candomblé ou da Umbanda, ele ativa uma memória cultural vinculada à força ancestral do ritmo e do som, que são componentes centrais nas práticas de matriz africana. O rádio, nesse caso, pode ser interpretado como uma metáfora da oralidade, da transmissão de saberes e da ressonância das experiências negras na cultura popular.

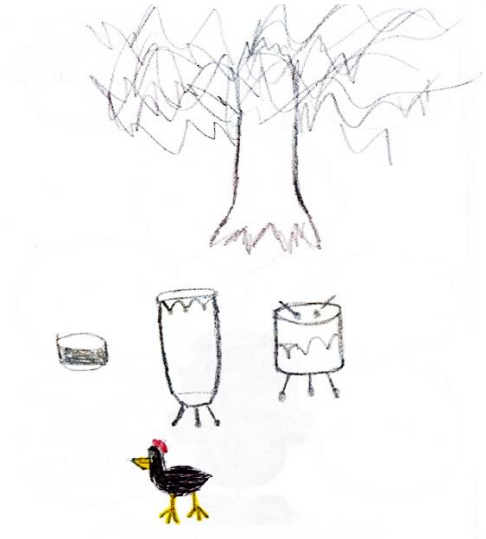
Vale ressaltar o valor simbólico que as expressões artísticas assumem na vivência dos afrodescendentes, englobando o canto, a dança e as narrativas orais, elementos que sinalizam o papel central da arte na construção e afirmação da identidade negra. Vejamos que o Grupo Evolução, de 1971 ressalta:

> Para o negro, o teatro, a música, a arte tem um significado diferente do que para o branco. A palavra para o negro tem o mesmo significado que um livro para a cultura ocidental, como meio de manter a tradição, de contar a luta de seu povo (Afro-Latino-América, Seção 1ª, 2014 p. 13).

A citação destaca a importância da oralidade e da arte como formas de resistência e preservação dos saberes afrodescendentes. Em contraste com a cultura ocidental, as culturas negras atribuem à palavra falada, aos cantos e às expressões corporais, o movimento de transmissão de memórias, identidades e lutas; assim, a arte se configura como meio político e pedagógico de afirmação da existência negra. Diante disso, o estudante, ao recorrer à musicalidade para expressar o que compreende sobre as religiões de matriz africana, revela uma percepção sensível de que a arte, em especial a música, opera como linguagem de preservação histórica e espiritual.

A ausência de signos religiosos tradicionais não enfraquece a potência da representação; ao contrário, reforça a ideia de que, muitas vezes, o saber é veiculado de forma indireta, nas frestas do cotidiano, por meio da cultura popular. Assim, o desenho reafirma que, mesmo em meio a silenciamentos e lacunas no ensino formal, as heranças africanas persistem, ressoando através do som, da palavra cantada e da performance, através de elementos que sustentam e alimentam as raízes da identidade negra. Na figura, a seguir, essa presença simbólica torna-se ainda mais evidente, indicando novas camadas de sentido vinculadas aos rituais e às cosmologias das religiões de matriz africana. Vejamos:

Figura 34 – Desenho de um(a) estudante A28T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A28T02 na aula-oficina (2024).

No desenho apresentado, o estudante parece buscar representar elementos simbólicos tradicionalmente associados às religiões de matriz africana. A presença dos instrumentos de percussão, por exemplo, remete à musicalidade representada pelos tambores e à centralidade do som e do ritmo na comunicação com as divindades; a árvore, por sua vez, pode simbolizar o sagrado, como o *iroko* ou *gameleira*, que são considerados moradas de orixás e antepassados. A presença da galinha preta também carrega um valor simbólico, pois está presente em diversas oferendas e rituais.

Ainda que de forma não verbal, a escolha desses elementos comunica uma compreensão simbólica que vai além da mera aparência: o estudante aciona um repertório visual que remete a práticas ancestrais, à musicalidade, ao ritual e à relação com a natureza, dimensões centrais nos cultos afro-brasileiros. Em vista disso, mesmo sem explicitação textual, o desenho traduz uma tentativa de reconstrução cultural e de reconhecimento de uma herança afrodescendente

que resiste ao apagamento no ambiente escolar. Sob a perspectiva de Gloria Moura (2005) livro organizado por Munanga “Superando o Racismo na Escola”, a autora ressalta que

> O que se propõe, em contrapartida, é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com, atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Este é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada simultaneamente por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata. (Moura, 2005, p. 76).

De acordo com Glória Moura (2005), a escola deve valorizar as matrizes culturais dos estudantes como forma de afirmar sua dignidade e identidade. Para ela, resgatar as origens históricas e culturais é um direito humano e uma necessidade básica em uma sociedade marcada pela diversidade étnica e pelas consequências da escravidão. Dessa forma, acreditamos que a educação deve impulsionar o respeito à diferença como caminho para a superação do racismo. A seguir, vamos analisar figura 35:

Figura 35 – Desenho de um(a) estudante A29T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.

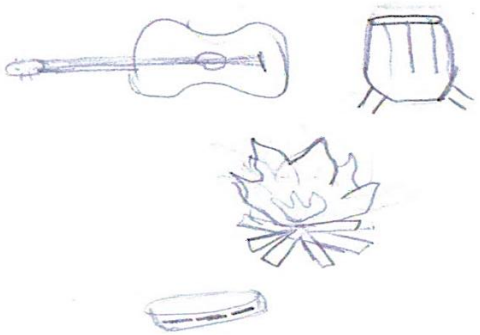
Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A29T02 na aula-oficina (2024).

A figura 35, ainda que composta por traços esquemáticos, pode ser interpretada como uma tentativa simbólica de representar elementos dessas tradições religiosas, a partir do repertório cultural e imaginativo próprio do estudante. Podemos observar a presença de uma forma cilíndrica vertical, com elementos lineares que podem ser associados a braços e pernas, além de detalhes no topo da figura que remetem a antenas ou baquetas. A forma humanizada do instrumento pode ainda apontar para a personificação dos objetos sagrados ou para a presença de entidades espirituais, como os próprios orixás, caboclos ou exus. As antenas ou hastes superiores sugerem, de maneira metafórica, uma conexão com planos invisíveis, ideia frequentemente presente na cosmologia das religiões afro-brasileiras, nas quais se reconhece a existência de múltiplas dimensões e formas de comunicação entre elas. A expressão ambígua da figura, sem feições humanas nítidas, também pode indicar a dificuldade do estudante em

representar com precisão aquilo que conhece apenas de forma fragmentada ou estigmatizada, muitas vezes sem aprofundamento escolar ou vivência direta.

Como destaca Weingartner Neto (2016, p. 280), “Ainda que ambígua, toda essa rica experiência religiosa padece de relativa invisibilidade, ao menos sob certos parâmetros: tanto em números, quanto na relevância na ótica de obras panorâmicas sobre religião produzidas em ambiente eurocêntrico”. O desenho do estudante, portanto, evidencia não apenas a presença de um imaginário simbólico influenciado por elementos das religiões de matriz africana, mas também as limitações, ausências e lacunas que persistem no processo educativo, quando o reconhecimento dessas práticas e saberes não é efetivamente valorizado. A seguir, apresentamos as figuras, que trazem os instrumentos musicais como forma de representação, analisemos:

Figura 36 – Desenho de um(a) estudante A30T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A30T02 na aula-oficina (2024).

Na Figura 36, são desenhados um tambor, um violão, um pandeiro e uma fogueira. A fogueira pode ser interpretada como símbolo ritualístico de purificação ou de celebração coletiva, sugerindo a ideia de cerimônia. O tambor, por sua vez, remete diretamente à musicalidade presente nos terreiros e rituais afro-brasileiros, sendo instrumento de conexão espiritual com os orixás. Já o violão, embora não seja característico dos rituais das religiões de matriz africana, pode indicar uma sobreposição de referências culturais. O pandeiro, por sua vez, é um instrumento presente em algumas expressões religiosas afro-brasileiras, como na Umbanda e em práticas de matriz popular. A presença desses elementos aponta para um processo de sincretismo e ressignificação, refletindo tanto a diversidade das manifestações culturais quanto as possíveis lacunas no ensino formal sobre as especificidades das religiões afro-brasileiras. Conforme aponta Fonseca (2012), a partir do momento em que o sincretismo afro-brasileiro ganha maior visibilidade, especialmente neste último século, ele passa a ser

interpretado por meio de uma ótica marcada por julgamentos hierárquicos, valorativos e carregados de engajamento ideológico. Nessa perspectiva, quanto mais o praticante se afasta das raízes e ensinamentos originais africanos, mais as representações dos orixás são desconsideradas ou descaracterizadas. Em consonância, analisaremos a figura 37:

Figura 37 – Desenho de um(a) estudante A31T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A31T02 na aula-oficina (2024).

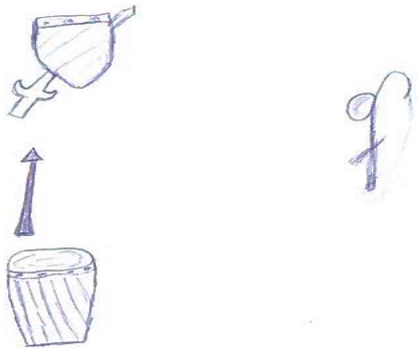
Na Figura 37, observam-se dois instrumentos musicais desenhados pelo estudante: à esquerda, um instrumento que se assemelha a um violão; à direita, um objeto cilíndrico com espiral no topo, identificado com a palavra "macumba". A legenda "Instrumentos musicais", acompanha a imagem indicando a intenção de associar os elementos representados a práticas sonoras ligadas a tradições religiosas. É relevante destacar que o termo "macumba", embora muitas vezes usado de forma genérica ou pejorativa no senso comum para se referir às religiões de matriz africana, designa originalmente um instrumento de percussão de origem africana, do quimbundo *ma'kôba*, semelhante ao reco-reco. Assim, a presença desse termo na produção do estudante pode refletir tanto o resquício de significados culturalmente distorcidos quanto uma memória ancestral vinculada à musicalidade africana. Ainda que o instrumento representado não corresponda exatamente ao reco-reco, a sua forma espiralada e a nomeação atribuída sugerem um esforço simbólico de conexão com o universo religioso afro-diaspórico, no qual o som e o ritmo ocupam um lugar central. Ulrich *et al.* (2022, p. 107) conceituam esse processo diaspórico no contexto brasileiro:

> A diáspora africana, forçada pela escravização, denuncia o aprisionamento dos corpos, o domínio sobre a identidade, cultura, religião dos/as outros/as, gerando a invisibilidade histórica e o apagamento da presença dos/as negro/as na consolidação e construção da sociedade brasileira. Esta negação continuou pós-abolição. Buscou-se o branqueamento da população brasileira fomentando o processo imigratório europeu no início do século XIX.

Para Ulrich *et al.* (2022), é imprescindível reconhecer que a diáspora forçada e o sistema escravista não se consolidaram sem oposição. Eles foram atravessados por distintas formas de resistência, nas quais a ancestralidade se destacou como um elemento estruturante da identidade e da cultura negra no Brasil e em diversos territórios do mundo. Tal proposta nos faz refletir sobre as marcas deixadas pelo sofrimento da diáspora africana, a centralidade da ancestralidade e o papel do Candomblé na constituição de práticas religiosas que se afirmam como formas de resistência frente às violências da escravização dos corpos negros. Entendemos, portanto, que as representações construídas pelos estudantes tendem a reforçar um imaginário distorcido e estigmatizante em relação às tradições religiosas de matriz africana, perpetuando estereótipos históricos e culturais que ainda atravessam o espaço escolar.

Além disso, a presença do violão, também representado na Figura 37 por outro estudante, chama atenção, uma vez que o instrumento que não é tradicionalmente utilizado nos rituais afro-brasileiros, mas pode simbolizar um repertório cultural híbrido. Conforme aponta Silva (2011, p. 11), a fusão entre valores sociais africanos e europeus, assim como a mescla de elementos religiosos nas tradições afro-brasileiras e o surgimento de formas híbridas de espiritualidade, representou caminhos pelos quais as heranças culturais africanas conseguiram se preservar e resistir ao apagamento. Tais manifestações religiosas se configuraram como formas de expressão que romperam com os modelos culturais dominantes, muitas vezes baseados em visões excludentes e deslegitimantes. Desse modo, acreditamos que as representações elaboradas pelos estudantes acerca da religiosidade articulam elementos do âmbito secular e do sagrado, compondo um universo expressivo próprio a cada indivíduo; no entanto, muitas vezes essas construções ocorrem sem que os alunos tenham plena consciência da complexidade e da profundidade desse tema na realidade social brasileira. Passamos, assim, para a análise da figura 38:

Figura 38 – Desenho de um(a) estudante A32T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A32T02 na aula-oficina (2024).

A figura 38, por sua vez, exibe símbolos que evocam diretamente aspectos das cosmologias africanas e afro-brasileiras, tais como um escudo, uma lança, um tambor e o que parece ser uma foice. Elas podem sugerir referências ao universo guerreiro de divindades como Ogum, frequentemente representado com armas e força; além disso, destaca-se o tambor como elemento integrador do rito.

Brito e Alves (2022) argumentam que é inadmissível que educadores e comunicadores da ciência, atuando em diferentes níveis de ensino e contextos sociais no Brasil, continuem tratando como natural a exclusão das cosmologias e tradições orais africanas e afro-brasileiras. Para os autores, as matrizes culturais são fundamentais na construção da identidade civilizatória brasileira, especialmente a partir do traumático processo da diáspora, e seguem sendo silenciadas e marginalizadas na formação de crianças e adolescentes em todo o país. Dessa forma, essa exclusão é ainda mais evidente nas regiões conhecidas como “Brasil profundo”, nas quais os saberes, práticas e valores oriundos das culturas africanas e afro-brasileiras, preservados pelas comunidades locais, são desconsiderados e desconectados dos conteúdos escolares. Portanto, consideramos que há, por parte dos estudantes, um esforço de composição mais simbólica, que denota um certo conhecimento, ainda que fragmentado, sobre a dimensão espiritual e visual dessas tradições.

Observamos, nas três imagens, a presença marcante de instrumentos musicais e símbolos ritualísticos, o que indica a centralidade da música e da corporeidade no imaginário dos estudantes quando se trata de tradições religiosas, ou seja, os estudantes associam essas religiões a práticas sensoriais, sonoras e corporais, revelando uma compreensão em que a expressão espiritual está profundamente conectada ao corpo e ao ritmo, aspectos que são, de fato, fundamentais nas religiões afro-brasileiras.

A seguir, temos a figura 39, que introduz um novo elemento à análise: um trocadilho visual e semântico com a palavra “Jesus”, vejamos:

Figura 39 – Desenho de um(a) estudante A33T02 sobre Ritos, ritmos e resistências.

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A33T02 na aula-oficina (2024).

A figura acima oferece uma representação carregada de símbolos que demandam uma leitura crítica e contextualizada das percepções dos estudantes sobre as religiões de matriz africana. Ao ser indagado sobre o que sabe ou entende dessas tradições, o estudante apresenta três elementos: o nome “Jesus” riscado em vermelho, um tambor (instrumento de percussão recorrente nos rituais afro-brasileiros) e uma fogueira, acompanhados da legenda “ritos”.

A grafia do nome “Jesus” riscada, e escrita de modo que visualmente se aproxima da palavra “Exu”, parece indicar uma tentativa, consciente ou não, de criar um jogo de palavras entre o símbolo maior do cristianismo e a figura de Exu (em iorubá: Èṣù), uma das entidades mais mal interpretadas das religiões afro-brasileiras. É comum, no imaginário social brasileiro, a associação indevida e preconceituosa de Exu com o “diabo” cristão, fruto de um processo histórico de demonização das religiões de matriz africana, promovido por setores hegemônicos e eurocentrados da sociedade.

Como observa Reginaldo Prandi (1996), Exu foi sistematicamente associado ao mal nas narrativas cristãs dominantes. No entanto, no contexto do Candomblé e da Umbanda, é uma divindade que representa a comunicação, o movimento e a ambivalência das forças da vida. Essa oposição imposta culturalmente, e absorvida por muitos estudantes, é reflexo da marginalização religiosa construída historicamente, não apenas por instituições religiosas, mas também pelos sistemas educacionais que ignoraram (ou distorceram) os saberes de matriz africana.

A presença do tambor e da fogueira, ligados pela legenda “ritos”, indica um reconhecimento, ainda que genérico, da importância do corpo, da música e dos elementos naturais dessas práticas religiosas. O tambor, enquanto instrumento central nas celebrações religiosas de matriz africana, não é apenas um objeto musical: ele representa a conexão com os ancestrais, a comunicação espiritual, a marcação do ritmo da vida coletiva e com os saberes transmitidos oralmente de geração em geração. Ao representar esses elementos, o estudante indica não só traços de conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras, mas também um gesto de escuta e valorização de aspectos que comumente são invisibilizados no espaço escolar. Nesse sentido, a imagem pode ser interpretada como um sinal de deslocamento frente à narrativa dominante, uma vez que reconhece e legitima formas de espiritualidade historicamente marginalizadas.

Como afirma Catherine Walsh (2009), a tarefa decolonial implica romper com as correntes que ainda aprisionam as mentes, um processo que exige desaprender o aprendido e desafiar as estruturas que mantêm padrões de poder baseados na racialização, na inferiorização e no conhecimento eurocentrado. Assim, ao representar os ritos afro-brasileiros por meio do tambor e da fogueira, o estudante, mesmo que de modo inicial, participa de um movimento simbólico de desescravização do pensamento, abrindo espaço para outras formas de saber, de ser e de viver a espiritualidade no mundo. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o desenho evidencia equívocos e estigmas, ele também traz elementos importantes que podem ser ponto de partida para práticas pedagógicas comprometidas, reconhecendo que todas as culturas têm sistemas válidos de pensamento, espiritualidade e experiência, e que esses conhecimentos merecem ser ensinados, respeitados e debatidos em pé de igualdade, principalmente na escola.

Dando prosseguimento à análise das representações, apresentamos as figuras abaixo que evidenciam elementos simbólicos associados às religiões de matriz africana, tais como os colares ritualísticos, os tambores e as expressões corporais ligadas à musicalidade e à ritualização. Vejamos primeiro a figura 40:

Figura 40 – Desenho de um(a) estudante A34T03 sobre Ritos, ritmos e resistências.

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A34T03 na aula-oficina (2025).

Na Figura 40, observamos uma personagem feminina de olhos fechados, adornada com colares vermelhos e pretos, elementos fortemente associados às religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda. Ao redor de sua cabeça, há balões de pensamento com imagens como um vaso com folhas (possivelmente representando ervas sagradas), notas musicais e um tambor, todos símbolos ritualísticos marcantes. Este conjunto de símbolos sugere uma percepção que associa essas religiões a elementos como espiritualidade, música, natureza e ancestralidade. Além disso, a postura serena da personagem desenhada indica respeito e talvez um reconhecimento da religiosidade como algo que evoca concentração, introspecção ou conexão espiritual. Assim, vamos analisar figura 41:

Figura 41 – Desenho de um(a) estudante A35T03 sobre Ritos, ritmos e resistências.

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A35T03 na aula-oficina (2025).

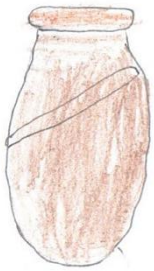
Já na figura 41, por sua vez, apresenta uma cena noturna em que um homem toca um tambor e uma mulher negra, trajada com vestimenta típica de terreiro (como saias rodadas e ornamentos), compõem um ambiente de celebração, musicalidade e expressão corporal. A presença da lua e das notas musicais reforça a ideia de rituais noturnos e da importância da sonoridade nos cultos afro-brasileiros. Esse desenho parece querer transmitir a vivência coletiva e a dimensão estética das religiões afro, nas quais o corpo, o ritmo e a performance têm papel central.

Ambos os desenhos, expressam a centralidade da música, da corporeidade e de elementos simbólicos como tambores, colares e vestimentas ritualísticas, aspectos que, como aponta Reginaldo Prandi (2005), fazem parte de um sistema religioso complexo, no qual os sentidos e os rituais são fundamentais para a comunicação com o sagrado. A presença desses elementos nas representações demonstra que os estudantes reconhecem, mesmo que de forma parcial, aspectos culturais relevantes dessas religiões.

Contudo, seguindo a reflexão de Catherine Walsh (2009), é possível perceber que essas representações também traduzem o modo como o conhecimento sobre essas tradições tem sido mediado: ainda centrado no exotismo e na imagem do ritual como espetáculo. Há pouco ou nenhum indicativo de compreensão profunda sobre as cosmologias, valores éticos ou da luta histórica dessas religiões contra o racismo religioso. Isso aponta para a necessidade de práticas pedagógicas engajadas com a perspectiva decolonial, que desafiem os estereótipos e permitam aos estudantes acessar uma visão mais abrangente e crítica dessas tradições religiosas. Em suma, os desenhos evidenciam que os estudantes possuem certa familiaridade simbólica com as religiões de matriz africana, embora essa relação ainda se caracterize pela superficialidade e pela estetização.

A seguir, nas figuras 42 e 43 abaixo observamos novamente a centralidade do tambor como elemento representativo:

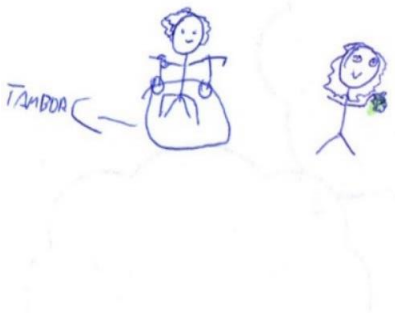
Figura 42 – Desenho de um(a) estudante A36T03 sobre Ritos, ritmos e resistências.



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A36T03 na aula-oficina (2025).

A recorrência do tambor como símbolo nas representações dos estudantes sobre religiões de matriz africana pode ser compreendida como reflexo tanto da centralidade desse instrumento nas práticas rituais quanto da maneira pela qual essas tradições vêm sendo apresentadas socialmente e escolarmente, conforme observamos na figura 43:

Figura 43 – Desenho de um(a) estudante A37T03 sobre Ritos, ritmos e resistências.



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A37T03 na aula-oficina (2025).

Segundo Prandi (2005), nas religiões afro-brasileiras o tambor é um mediador espiritual, uma verdadeira voz ancestral que estabelece pontes entre os mundos visível e invisível. Para o autor, os tambores são entendidos como entidades sagradas, cuja percussão conduz o axé e cuja força espiritual é reverenciada em rituais, em virtude de sua energia própria e de seu caráter sagrado. Ao representarem esses elementos em seus desenhos, os estudantes, mesmo que de forma simplificada, expressam uma percepção sensível dessa dimensão espiritual, que resiste ao apagamento histórico e cultural. Catherine Walsh (2009) entende a decolonialidade como

um movimento de enfrentamento às bases sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, que historicamente sustentam relações de poder, que são ancoradas na racialização, na supremacia dos saberes eurocêntricos e na desumanização de determinados grupos. Aqui, a presença do tambor, emerge como um atalho imagético: visualmente marcante, amplamente divulgado pela mídia e por celebrações culturais, ele ocupa o lugar de um símbolo genérico diante da ausência de experiências profundas e da pouca abordagem crítica no contexto escolar.

Portanto, entende-se que os desenhos dessa subseção, ainda que marcados por limites e silêncios, apontam para um movimento de reconhecimento das religiões de matriz africana no espaço escolar. Ao trazerem à tona símbolos e práticas muitas vezes apagadas no currículo, eles contribuem para ampliar as formas de ver, sentir e ensinar a cultura afro-brasileira, reafirmando a importância de uma educação inclusiva e conectada com as ancestralidades. Na sequência, a análise se volta para os símbolos e objetos de fé representados pelos estudantes, investigando como esses elementos visuais também expressam identidade, pertencimento e resistência frente às narrativas hegemônicas.

4.2 SÍMBOLOS E OBJETOS DE FÉ: IDENTIDADE E RESISTÊNCIA NAS EXPRESSÕES VISUAIS

Entre as produções visuais elaboradas pelos estudantes, expressam-se uma gama significativa de símbolos e objetos associados às religiões de matriz africana. Guias, espelhos, tridentes, pentagramas, a árvore Iroko, e outros elementos, surgem não apenas como ilustrações decorativas, mas como representações carregadas de significados espirituais, históricos e identitários.

Ao escolherem esses itens para compor seus desenhos, os estudantes recorrem a memórias culturais que atravessam o tempo e reafirmam vínculos de religiosidade e de resistência. Mais do que simples registros gráficos, as imagens evocam saberes e crenças que sobreviveram a séculos de estigmatização, revelando, mesmo que de forma parcial ou sincrética, vínculos afetivos e simbólicos com uma herança ancestral que é frequentemente vítima de deslegitimação no espaço escolar. A seleção desses símbolos, destacam não só o que os estudantes conhecem ou imaginam sobre essas tradições religiosas, mas também como essas expressões resistem por meio da visualidade, assumindo um papel crucial na construção de sentidos sobre identidade e pertencimento.

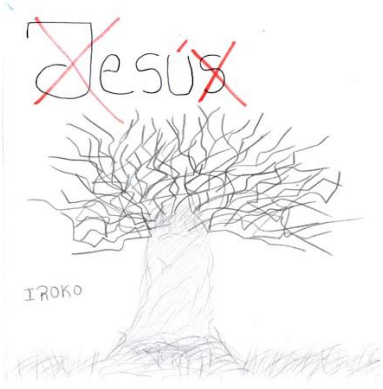
Dos 67 desenhos coletados, 15 trazem referências diretas a símbolos e objetos de fé, o que indica, ainda que de modo fragmentado, um repertório imagético ligado ao universo das religiões afro-brasileiras. Tal presença simbólica evidencia a potência da visualidade enquanto linguagem de afirmação e reexistência. Imagens, símbolos, cores e formas constituem uma gramática sensível por meio da qual sujeitos historicamente marginalizados, como os praticantes de religiões de matriz africana, inscrevem suas identidades, enfrentam processos de apagamento e reafirmam sua existência no mundo.

De acordo com Stuart Hall (2003), a noção de uma identidade cultural fixa e fiel às origens constitui um mito poderoso, que influencia profundamente nossa compreensão da cultura e da história. Nos desenhos dos estudantes, os elementos visuais mostram, sobretudo, a forma como determinadas imagens são mobilizadas para representar heranças e memórias coletivas, ainda que nem sempre consigam traduzir a complexidade das tradições que evocam.

Mesmo assim, conforme observa Munanga (2010), a presença desses traços evidencia a permanência de uma memória cultural que, apesar da negação social, resiste e se manifesta nos corpos, gestos e produções simbólicas. “Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história” (Munanga, 2010, p. 50), o que nos leva a compreender esses registros simbólicos sob formas de resistência frente a um discurso hegemônico que, historicamente, buscou suprimir a diversidade étnico-cultural pela ideia de um povo homogêneo e integrado.

Os desenhos analisados nesta subseção irão expressar que, por meio de elementos visuais, os estudantes articulam sentidos sobre religiosidade, pertencimento e ancestralidade, ainda que sob o filtro de um imaginário social forjado sob estigmas e silenciamentos. Nos próximos exemplos, o cerne destacado é a árvore Iroko, símbolo sagrado nas religiões de matriz africana, especialmente no candomblé. *“Iroko”* é considerado um dos orixás mais antigos dessas tradições religiosas, sendo cultuado no candomblé do Brasil pela nação *Ketu*. Vejamos:

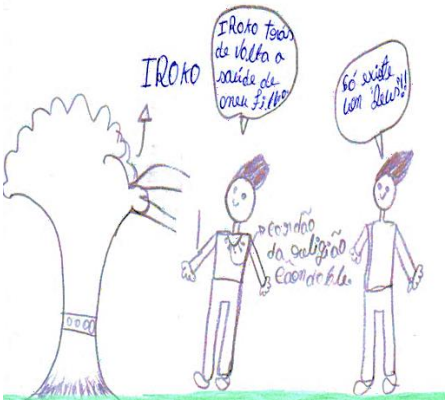
Figura 44 – Desenho de um(a) estudante A38T02 sobre Símbolos e objetos de fé



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A38T02 na aula-oficina (2024).

No desenho acima, a palavra "Jesus" aparece riscada com traços vermelhos e, abaixo, há uma representação detalhada da árvore, nomeada como *"Iroko"*. A imagem parece carregar uma oposição simbólica entre o cristianismo e a tradição afro-brasileira, sugerindo uma tentativa de afirmação do sagrado africano frente à hegemonia religiosa cristã historicamente imposta. Na próxima imagem, figura 45, a árvore aparece como um ente sagrado que "traz de volta a saúde de uma criança", conforme o balão de fala de um dos personagens. Ao lado, outro personagem responde com a frase: "só existe um Deus!!", reiterando o embate discursivo entre cosmovisões. Vejamos:

Figura 45 – Desenho de um(a) estudante A39T02 sobre Símbolos e objetos de fé



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A39T02 na aula-oficina (2024).

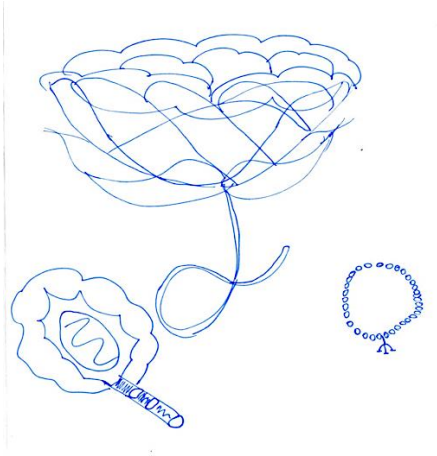
A árvore *"Iròkò"* é um orixá venerado no Candomblé e na Umbanda, ele está associado à ancestralidade, à natureza e ao tempo. Segundo Santos (2001), o *Iròkò* é uma árvore majestosa na cosmologia Iorubá, cercada por mitos que a vinculam ao sagrado; no entanto, não é a árvore em si que detém poder divino, mas o processo ritualístico que a consagra como morada do orixá. Após os devidos ritos, como oferendas e sacrifícios, ela se transforma em um espaço

sagrado, sendo adornada com panos brancos e se tornando um ponto de culto e reverência. Assim, ao representar o *Iròkò,* os estudantes reinscrevem na imagem uma cosmovisão na qual a natureza, especialmente as árvores, desempenha uma função essencial na mediação entre o mundo humano e o divino.

Diante disso, as produções visuais sugerem que alguns dos estudantes, ainda que com compreensões limitadas, reconhecem a importância simbólica do *Iròkò* como elo entre o mundo material e espiritual, bem como sua centralidade nos rituais do Candomblé. Contudo, os desenhos também demonstram tensões: a coexistência de expressões de valorização dos símbolos africanos com rejeições ou negações baseadas em valores cristãos. Isso reflete o conflito epistemológico e religioso presente na sociedade brasileira, em que a herança de matriz africana ainda é frequentemente estigmatizada.

A presença do *Irókó* pode ser entendida, conforme Reginaldo Prandi (2005), enquanto forma de expressão de uma cosmologia na qual os elementos da natureza são divinizados e conectam os indivíduos à ancestralidade. Ao mesmo tempo, os traços de resistência e disputa simbólica nas imagens evidenciam o modo pelo qual os estudantes lidam com influências contraditórias e, por vezes, reproduzem estigmas em suas tentativas de representar o que sabem sobre religiões afro-brasileiras. Nos desenhos seguintes, o espelho surge na condição de elemento central, remetendo à simbologia de Oxum, vejamos:

Figura 46 – Desenho de um(a) estudante A40T02 sobre Símbolos e objetos de fé



Fonte: Desenho elaborado pelo(a) estudante A40T02 na aula-oficina (2024).

Na figura acima, o desenho apresentado traz três elementos principais: uma grande forma circular, composta por sobreposições de linhas curvas, que remete a uma flor aberta. A presença da flor pode ser interpretada como símbolo de beleza, fertilidade e vitalidade, atributos

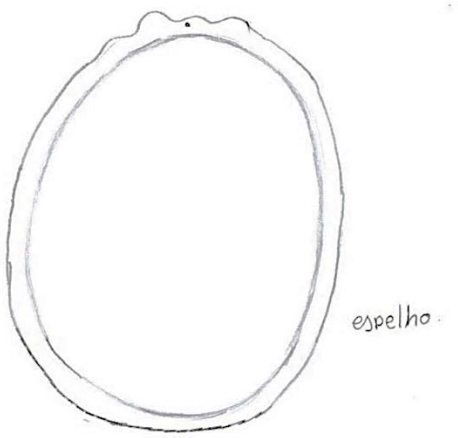
muitas vezes associados ao sagrado feminino nas religiões de matriz africana, especialmente às divindades relacionadas às águas e à natureza, como Oxum e Iemanjá. Em seguida, há um objeto que se assemelha a um espelho ritual (abebé), tradicionalmente ligado às divindades femininas do Candomblé, em especial Oxum, reafirmando essa conexão simbólica com a feminilidade, a vaidade e o poder do reflexo. Por fim, um colar de contas (fio de contas ou guia), elemento marcante da indumentária e da proteção espiritual nas religiões de matriz africana, que também atua como marcador identitário e de pertencimento religioso.

Quando questionado sobre o que entende a respeito das religiões de matriz africana, o estudante optou por representar símbolos diretamente ligados ao universo do Candomblé e da Umbanda. Sua escolha não recaiu sobre figuras humanas, entidades ou cenas de terreiro, mas sobre objetos rituais, evidenciando uma compreensão da religiosidade afro-brasileira a partir da materialidade simbólica. O abebé, a guia e a flor traduzem, nesse contexto, uma forma de reconhecimento da importância dos elementos materiais como mediadores entre o mundo humano e o divino.

Essa representação sugere que o estudante associa essas religiões a seus símbolos mais visíveis, revelando um contato inicial ou indireto com tais tradições. Há, uma ênfase nos signos materiais, aquilo que pode ser visto, tocado e identificado socialmente, em detrimento de aspectos imateriais, como as narrativas míticas, as práticas coletivas ou as experiências litúrgicas. Ao mesmo tempo, a ausência de figuras humanas ou de orixás pode indicar um cuidado em não representar diretamente o sagrado, revelando respeito diante da complexidade dessas tradições, ou ainda a limitação do repertório imagético que o estudante possui.

Já na figura 47, o desenho apresenta um espelho, identificado pelo estudante como elemento representativo das religiões de matriz africana. Esse elemento tem forte carga simbólica tradições religiosas, sendo um dos principais atributos de Oxum, orixá associada à feminilidade, à beleza e às águas doces; vejamos:

Figura 47 – Desenho de um(a) estudante A41T02 sobre Símbolos e objetos de fé



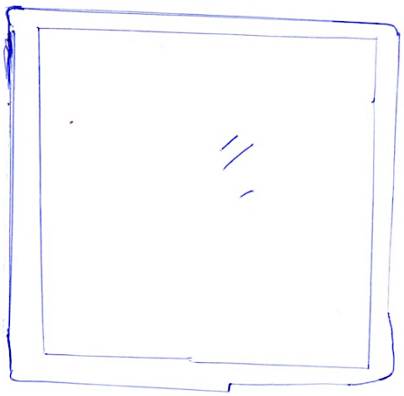
Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A41T02 na aula-oficina (2024).

Aqui, o fato do estudante desenhar apenas o espelho, sem acrescentar outros elementos, pode indicar tanto a percepção de que os objetos rituais possuem valor espiritual e identitário quanto uma compreensão restrita, limitada ao reconhecimento isolado de um símbolo, sem considerar narrativas, práticas coletivas ou a diversidade de orixás e rituais.

Assim, esse desenho pode ser interpretado como uma síntese do conhecimento que o estudante detém: ele reconhece a existência de símbolos sagrados e sabe associá-los à religiosidade afro-brasileira, mas ainda o faz de forma fragmentada e simplificada. Mesmo assim, ao escolher o espelho, evidencia sensibilidade para perceber a força simbólica de um objeto que conecta o humano ao divino e que, no contexto das religiões de matriz africana, representa também identidade, beleza e espiritualidade.

Diante disso, vamos analisar a proxima figura:

Figura 48 – Desenho de um(a) estudante A42T02 sobre Símbolos e objetos de fé

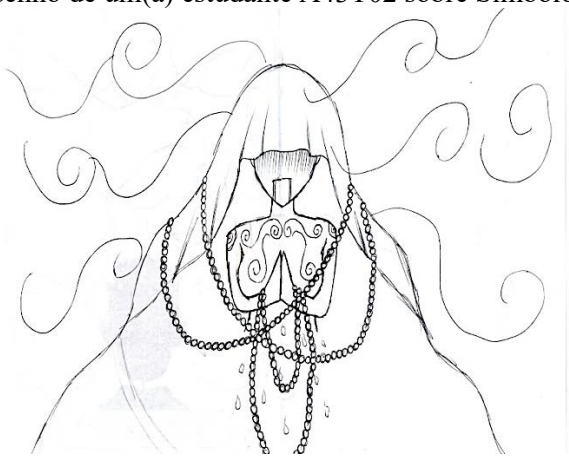


Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A42T02 na aula-oficina (2024).

Do mesmo modo, na figura acima, a presença do espelho pode sinalizar uma tentativa de estabelecer conexões entre o imaginário das religiões afro-brasileiras e o repertório visual ao qual os estudantes têm acesso. Simultaneamente, sua repetição, seja de forma isolada ou acompanhada de elementos, a exemplo de flores e guias, manifesta de que maneira certos signos visuais são socialmente cristalizados como representações legítimas dessas tradições, enquanto outros permanecem marginalizados ou invisibilizados. Em razão disso, os desenhos não apenas expressam um conhecimento visual parcial, mas também apontam para disputas de significado e reconhecimento que envolvem essas religiões no espaço escolar.

A seguir, apresentamos a figura 49, na qual aparece a imagem de uma mulher adornada com acessórios ritualísticos religiosos. À primeira vista, trata-se possivelmente da representação de uma entidade vinculada às religiões de matriz africana.

Figura 49 – Desenho de um(a) estudante A43T02 sobre Símbolos e objetos de fé



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A43T02 na aula-oficina (2024).

A figura acima apresenta uma mulher em postura de recolhimento ou oração, com as mãos unidas, olhos cobertos por véu, colares de contas (guias) no pescoço e um vestido longo e volumoso. Nas mãos, parece segurar um objeto ritualístico, enquanto as linhas curvas ao fundo evocam uma atmosfera espiritual e energética. Dessa forma, acreditamos que o desenho ressalta uma tentativa de respeito e simbolização do sagrado, ainda que atravessada por referências culturais externas.

As guias, elemento ritual consagrado, indicam a conexão com um orixá e são um dos símbolos mais reconhecíveis da religiosidade afro-brasileira. A figura feminina pode representar uma Iaô (filha de santo iniciada), uma iyalorixá ou uma divindade como Iemanjá, Oxum ou Nanã, ligadas à feminilidade, ancestralidade e força espiritual. O véu sobre os olhos

sugere resguardo ritual e o caráter oculto do sagrado, enquanto a indumentária remete às roupas utilizadas em ritos públicos (toques), indicando certa familiaridade do estudante com a estética dessas tradições.

Tal como já indicado anteriormente, os colares, as vestes brancas e o silêncio ritual constituem elementos recorrentes nos processos iniciáticos das religiões de matriz africana. Em linhas gerais, os formatos alocados ao fundo do desenho podem ser interpretados como uma expressão visual do axé, a energia vital que atravessa os rituais, reforçando a centralidade do corpo enquanto veículo de devoção, memória e identidade religiosa. Para Moraes (2011, p. 142),

> As culturas afro-brasileiras vêm o corpo como um reflexo do cosmos. Os símbolos estão impressos no corpo e são resgatados nos ritos: o corpo é o lugar, por excelência, da explicitação pessoal e grupal da experiência religiosa e é através dele que os participantes da religião representam a imagem que fazem do universo.

A citação de Moraes (2011) destaca a centralidade do corpo nas religiões afro-brasileiras como espaço simbólico e cósmico no qual se inscrevem e se atualizam os significados espirituais e culturais da tradição. Nessa perspectiva, o corpo não é apenas suporte da fé, mas o território onde o sagrado se manifesta; essa manifestação se dá através de gestos, ritmos, indumentárias e marcas visíveis e invisíveis que conectam o indivíduo à coletividade e ao universo espiritual. No Candomblé, o corpo funciona como mediador do sagrado, no qual as vestes, os adornos e os movimentos compõem uma linguagem ritual que comunica fé, pertencimento e ancestralidade. Ao vestir branco, usar guias e realizar gestos codificados, os fiéis não apenas manifestam sua devoção, mas também incorporam cosmologias, narrativas míticas e forças ancestrais que sustentam a tradição religiosa.

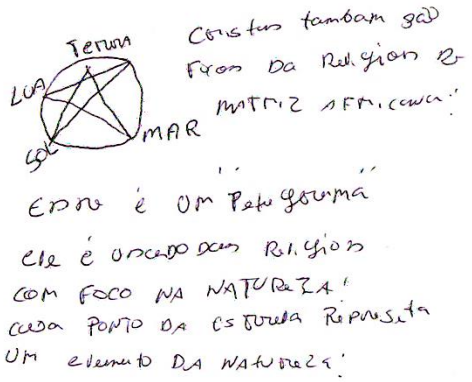
A seguir, a figura 50 introduz uma nova chave simbólica: o pentagrama, associado, aqui, à natureza e aos elementos que a compõem: terra, mar, lua e sol. Reparemos:

Figura 50 – Desenho de um(a) estudante A44T02 sobre Símbolos e objetos de fé

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A44T02 na aula-oficina (2024).

A figura 50 mostra uma estrela de cinco pontas (pentagrama) dentro de um círculo, acompanhada de palavras escritas em torno da figura: “Lua”, “Sol”, “Mar” e “Terra”. O traço é simples e não há presença de personagens, apenas a ênfase no símbolo geométrico e nos elementos da natureza. A escolha do estudante pode revelar certa confusão entre elementos ligados ao esoterismo ocidental e aqueles próprios das tradições afro-brasileiras. O círculo com a estrela, associado a forças cósmicas, e as palavras que remetem a astros e elementos naturais (Sol, Lua, Mar, Terra) sugerem que o estudante entende essas religiões como espiritualidades ligadas à natureza e ao universo. Esse desenho expressa, por um lado, a percepção de que o sagrado nas religiões de matriz africana se relaciona com os elementos naturais, algo que de fato é central nessas tradições, já que os orixás se vinculam a forças da natureza como rios, mares, florestas e astros. Por outro lado, o uso do pentagrama indica uma mistura de referências que não necessariamente pertencem às cosmologias afro-brasileiras, revelando lacunas no conhecimento do estudante ou uma visão marcada por estereótipos e associações generalistas sobre religiosidade. Examinemos a figura 51:

Figura 51 – Desenho de um(a) estudante A45T02 sobre Símbolos e objetos de fé



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A45T02 na aula-oficina (2024).

Nessa figura, além do desenho trazer uma explicação manuscrita afirmando: *“Este é um pentagrama. Ele é usado em religiões com foco na natureza. Cada ponto da estrela representa um elemento da natureza”*. O estudante ainda acrescenta acima que tais elementos *“também são formas da religião de matriz africana”*.

A escolha do pentagrama, embora comumente associado a práticas esotéricas ou a tradições religiosas como a Wicca (religião neopagã centrada na veneração da natureza e na magia), indica um esforço por parte dos estudantes em relacionar religiosidade afro-brasileira e natureza, o que demonstra uma aproximação intuitiva e, ao mesmo tempo, conceitualmente

relevante. Mesmo que o símbolo não pertença diretamente à iconografia tradicional do Candomblé ou da Umbanda, a ênfase na ligação com os elementos naturais indica uma compreensão sensível de um dos pilares dessas religiões: a sacralização das forças da natureza.

Perine (2017) *apud* Mallon (2009) ressalta que o pentagrama é um símbolo presente na Wicca e nas práticas de magia cerimonial, sendo quatro de suas pontas associadas aos elementos cardeais e sua quinta ponta à dimensão sagrada do espírito, e é "especialmente usado para evocar espíritos ou praticar cerimônias mágicas" (Perine 2017, p. 33 *apud* Mallon 2009, p. 178). Perine (2017) *apud* Mallon (2009) acrescenta, também, que em determinados rituais satânicos, essa estrela é empregada de maneira invertida, com o propósito de invocar entidades malignas.

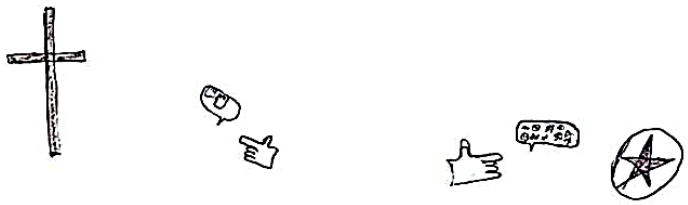
As religiões de matriz africana, especialmente o Candomblé, são estruturadas por meio da relação com forças da natureza divinizadas, os orixás. Cada orixá se associa a um elemento natural: Iemanjá às águas salgadas, Oxóssi às matas, Xangô aos trovões e à pedra, Iansã aos ventos e tempestades, e assim por diante. Nesse sentido, a tentativa de representar a cosmovisão afro-brasileira por meio de um símbolo que distribui os elementos naturais em equilíbrio (como o pentagrama) pode ser vista sob a forma de uma tradução sincrética ou até mesmo uma releitura pessoal dos estudantes, influenciada por repertórios interculturais.

Ainda que o símbolo do pentagrama não pertença canonicamente à tradição dos terreiros, a representação dos quatro (ou cinco) elementos aponta para um entendimento cosmológico, ainda que genérico, que confere valor espiritual à natureza, o que está em consonância com os princípios das religiões afro-brasileiras. Diante disso, os desenhos nos permitem refletir sobre os modos pelos quais os estudantes interpretam e articulam referências diversas para dar sentido àquilo que aprenderam (ou acreditam saber) sobre o sagrado de matriz africana.

Talvez, essa sobreposição simbólica reflita, também, uma lacuna no ensino formal, que nem sempre apresenta as religiões afro-brasileiras a partir de seus próprios códigos estéticos e teológicos. Ao mesmo tempo, a combinação evidencia a potência criativa dos estudantes, que recorrem a imagens acessíveis, de seu repertório simbólico, para expressar valores de conexão com a terra, com os ciclos da vida e com o respeito à natureza, aspectos que são fundamentais no universo do Candomblé e da Umbanda.

Na figura 52, abaixo, destaca-se também a simbologia do pentagrama. Contudo, agora surge também uma cruz:

Figura 52 – Desenho de um(a) estudante A46T02 sobre Símbolos e objetos de fé



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A46T02 na aula-oficina (2024).

A figura acima mostra uma comparação simbólica relevante entre tradições religiosas. Essa comparação se dá por meio da representação da cruz, vinculada ao cristianismo, e do pentagrama, que, nesse caso, surge como um emblema de uma religião de matriz africana. A opção pelo pentagrama, usualmente associado à integração dos elementos da natureza (terra, ar, fogo, água e espírito), sugere que o estudante percebe nessas religiões uma profunda vinculação com o mundo natural, com o universo e com o corpo enquanto canal de manifestação do sagrado.

Esse entendimento ganha consistência ao ser comparado com os desenhos anteriores, elaborados por estudantes diferentes (Figuras 50 e 51), nos quais o pentagrama é representado como um sinal de espiritualidade vinculado à natureza, em que cada extremidade remete a um elemento primordial. A representação do pentagrama, nesse sentido, pode ser interpretada não como um equívoco, mas como uma tentativa de valorização da cosmovisão africana, que entende que o corpo e o universo estão em profunda interdependência.

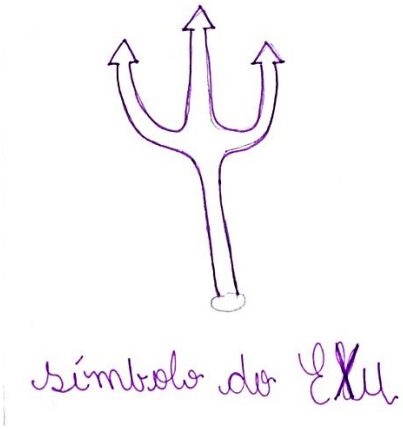
Tal perspectiva dialoga com os estudos de Oliveira (2021) sobre a cosmovisão africana no Brasil, que discute que "o sistema mítico do Candomblé não é fragmentário nem excludente; ao contrário, ele é sistêmico, no sentido de compreender a existência como um todo, e integrativo" (Oliveira, 2021, p. 111). O autor reforça a ideia de uma cosmovisão que integra o corpo, a natureza e o sagrado; nesse sentido, a utilização desse símbolo, frequentemente entendida em tradições afro-diaspóricas sincréticas ou em outras espiritualidades, destaca a noção de proteção, equilíbrio e energia vital como princípios fundamentais.

Os balões de pensamento também carregam sentidos importantes: um deles está direcionado à cruz e expressa "boas palavras", enquanto o outro, voltado ao pentagrama, embora apresente palavras menos legíveis, parece estabelecer um contraste que não necessariamente precisa ser interpretado como julgamento moral. Pode-se ler, ali, uma tentativa do estudante de apontar diferenças na forma de expressão ou de entendimento das tradições,

mais do que uma crítica direta. A presença de mãos apontando para cada símbolo sugere, inclusive, uma postura de observação, escolha ou reflexão.

Esse desenho nos permite pensar que, apesar da possível influência de estigmas ainda presentes na sociedade, o estudante tenta construir sentidos próprios sobre as religiões afro-brasileiras, associando-as a elementos simbólicos que remetem à conexão com o natural, ao equilíbrio universal e à espiritualidade corporalizada. Nesse processo, a escola deve contribuir para ampliar e aprimorar essas compreensões já existentes, fomentando discussões sobre o pluralismo religioso e valorizando o patrimônio cultural e simbólico das tradições de matriz africana. Dando continuidade à interpretação dos desenhos, temos adiante a figura 53, que apresenta um componente distinto: o tridente.

Figura 53 – Desenho de um(a) estudante A47T02 sobre Símbolos e objetos de fé



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A47T02 na aula-oficina (2024).

A análise desse desenho, no qual um estudante representa o “símbolo do Exu” por meio de um tridente, oferece elementos relevantes, como o reconhecimento de Exu enquanto figura importante das religiões de matriz africana, mas também a ambiguidade entre valorização e estigma, o que nos permite refletir sobre as formas como essas religiões são compreendidas, ou mal compreendidas, no imaginário social e escolar. A escolha do tridente como símbolo de Exu demonstra uma mescla entre elementos da religiosidade afro-brasileira e imagens popularizadas por influências externas. Ainda que simplificada, essa representação encontra respaldo em algumas tradições; por exemplo, para Linhares (2009, p. 2446), “o tridente no Brasil, para as religiões de matriz africana, representa Exu, um orixá de importância primordial, pois é dinamismo, transformação e comunicação”.

A representação do tridente no desenho analisado, embora simplificada por não trazer outros elementos que remetam às tradições de matriz africana, não deve ser desconsiderada, pois constitui uma expressão legítima de saber. Pelo contrário, ela evidencia os determinados símbolos e discursos que circulam e são apropriados pelos estudantes no espaço escolar. O tridente é, de fato, um símbolo presente em algumas vertentes populares da Umbanda e em manifestações sincréticas, sendo frequentemente associado a Exu. No entanto, sua morfologia, uma lança de três pontas, remonta também a outras tradições simbólicas. Linhares (2009, p. 2445) destaca que "o tridente, lança de três pontas, é das mais antigas armas de pesca. Emblema de Posídon, deus grego dos oceanos sincretizado pelos romanos com Netuno." Assim, mesmo que visualmente semelhantes, os tridentes de Exu, de Netuno e o da figura cristã do diabo adquirem significados distintos. De acordo com Linhares (2009, p. 2447), "embora os tridentes, tanto de Exu, quanto de Netuno e do diabo – tenham a mesma morfologia, acabam se distinguindo semanticamente." Em vista disso, o tridente de Exu carrega o peso de uma construção social e histórica que, apesar da invisibilização sistemática das referências afro-brasileiras, persiste como signo de resistência e identidade. Nesse contexto, a imagem desenhada pelo estudante pode ser interpretada através de um reflexo do tensionamento entre diferentes matrizes culturais e um esforço simbólico em atribuir sentido ao que se conhece, ainda que de modo fragmentado, sobre as religiões de matriz africana.

Nessa conjuntura, a escolha de Exu como figura central ressalta não apenas uma referência recorrente na cultura religiosa afro-brasileira, mas também aponta para a potência conceitual que esse orixá carrega. Segundo Oliveira (2021, p. 21),

> Exu dentre todos os orixás do panteão iorubano que veio para o Brasil, é, sem dúvida, o de maior potência filosófica, por isso o escolhi como meu principal personagem conceitual. Exu habita as encruzilhadas. É pai de todos os caminhos. Seu movimento é a ginga. Seu nome é *esfera*. Sua função é a comunicação. Seu princípio é dinâmico. Ele é o princípio individual de tudo o que existe. Assim, é pura imanência. Sendo o princípio individual da existência é também o princípio dinâmico de todo o universo iorubano, uma vez que a soma do todo resulta em Exu.

No entanto, sua representação simplificada e a ausência de outros elementos simbólicos associados à complexidade de Exu (como o encruzilhamento, o movimento, a oralidade, a comunicação entre mundos) apontam para uma visão fragmentada e, possivelmente, estigmatizada dessa entidade, sobretudo no imaginário cristão e midiático, que historicamente associaram Exu a figuras demonizadas. Tal representação, marcada por reduções simbólicas e interpretações estigmatizadas, entra em tensão com perspectivas que buscam compreender Exu

a partir de suas dimensões originárias e complexas, especialmente as de autores comprometidos com a valorização das cosmologias afro-brasileiras.

Segundo Prandi (2001), Exu não é o “diabo”. Ele foi historicamente reduzido a essa condição pela lógica cristã colonial, mas é, na verdade, uma entidade que representa o dinamismo, a comunicação, a abertura de caminhos e a presença da ambivalência no mundo. Desse modo, essa perspectiva encontra ressonância nas reflexões de Oliveira (2021), que aprofunda a compreensão do orixá ao enfatizar sua potência ética e sua autonomia no panteão africano,

> É o mais autônomo das divindades do panteão africano. Faz tudo que lhe pedem; destrói e constrói com a mesma força e empenho. Todos temem Exu. Exu foi sincretizado com o diabo, tamanho o temor que inspira. Mas Exu não tem os atributos de Lúcifer, pois ele não está em oposição com Deus. Pelo contrário, é ele quem mantém viva a chama da ética. Ele rege os princípios da harmonia e do bem-estar, ainda que para mantê-los precise destruir e ser enérgico. (Oliveira, 2021, p. 193)

O diálogo entre os autores evidencia a necessidade de romper com interpretações colonizadas que demonizam Exu, a fim de reconhecer sua centralidade simbólica por meio de um princípio ativo e regulador do cosmos na cosmologia iorubana.

Em seu desenho, o estudante escolhe por representar Exu, ainda que de forma simplificada; isso pode ser entendido como um gesto de visibilidade: o estudante nomeia uma entidade da religião afro-brasileira e a representa com propósito. Assim, abre-se espaço para que a escola fomente um ambiente de reconstrução simbólica e de formação crítica, capaz de desconstruir estigmas e aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade religiosa brasileira.

A seguir, analisaremos a figura 54, na qual o desenho compartilha de um mesmo símbolo da religiosidade afro-brasileira: o Ofá.

Figura 54 – Desenho de um(a) estudante A48T03 sobre Símbolos e objetos de fé

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A48T03 na aula-oficina (2025).

Na figura acima, o estudante associa a "matriz africana" a elementos como o Taoísmo e a Umbanda, sugerindo uma tentativa de categorizar e conectar simbolicamente diferentes sistemas religiosos. Contudo, a combinação de elementos de tradições distintas, como o Taoismo, uma filosofia de origem chinesa, e a Umbanda, uma religião afro-brasileira, pode indicar uma falta de clareza sobre as especificidades de cada uma dessas tradições.

A confusão do estudante é evidenciada pela figura central de uma mulher vestida de forma genérica, que parece tentar representar um arquétipo feminino de autoridade religiosa, possivelmente uma ialorixá. A imagem não apresenta símbolos ou detalhes característicos que indiquem, de forma evidente, uma conexão com as religiões de matriz africana. Ao mesmo tempo, o uso de um simbolismo simplificado pode ser visto como uma tentativa de expressar os elementos presentes na religiosidade africana, ainda que de maneira imprecisa e superficial.

Na figura 55, a associação entre o Ofá (símbolo de Oxóssi, orixá da caça) e a cruz sugere um contraste simbólico entre as religiões de matriz africana e o cristianismo, amplificando a ideia de confronto ou convivência entre essas duas esferas religiosas. Examinemos:

Figura 55 – Desenho de um(a) estudante A49T03 sobre Símbolos e objetos de fé

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A49T03 na aula-oficina (2025).

Nessa imagem, o menino parece estar idealizando uma cruz e a menina um Ofá; isso reflete, possivelmente, a percepção de que as religiões afro-brasileiras e o cristianismo representam universos distintos, a primeira estando voltada à natureza e à ancestralidade e a segunda associada à moral cristã. Em vista disso, essa diferenciação, ainda que não necessariamente conflitiva, pode ser um reflexo da socialização religiosa dos estudantes que, por vezes, ainda compreendem as religiões afro-brasileiras como algo exótico ou até oposto às religiões ocidentais mais amplamente divulgadas. Além disso, a distinção de gênero nas

imagens, com o menino associado à cruz e a menina ao Ofá, pode indicar que, no imaginário escolar, existem ideias preconcebidas sobre a relação entre gênero e religiosidade, reforçando papéis e expectativas sociais.

Portanto, ambos os desenhos (figuras 54 e 55), manifestam não apenas o desejo de expressar e compreender a religiosidade afro-brasileira, mas também os limites da educação religiosa no contexto escolar, no qual as imagens e discursos circulam de maneira fragmentada. Os desenhos produzidos pelos alunos demonstraram, assim, a necessidade de um maior aprofundamento no estudo das religiões de matriz africana, especialmente em sala de aula, a fim de superar representações estereotipadas e valorizar a complexidade simbólica e filosófica dessas tradições, como destacam estudiosos como Oliveira (2021) e Prandi (2001).

A seguir, a figura 56 retrata uma figura humana com vestimenta ritual, composta por saia rodada, adereço de cabeça e faixa transversal, ao lado de um instrumento que se assemelha a um atabaque. Vejamos:

Figura 56 – Desenho de um(a) estudante A50T03 sobre Símbolos e objetos de fé

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A50T03 na aula-oficina (2025).

Este conjunto expressa a tentativa de representar uma pessoa iniciada ou oficiante religioso (como um ogã, ialorixá ou babalorixá), denotando uma percepção visual da corporeidade e da vestimenta como marcas distintivas da identidade religiosa afro-brasileira. A associação entre corpo, dança e música é aqui novamente destacada como elemento simbólico e pedagógico. Segundo Vagner Gonçalves da Silva (2007), os rituais afro-brasileiros incorporam dimensões estéticas, sensoriais e performáticas que são centrais para a experiência religiosa e, portanto, facilmente evocadas no plano imagético.

Na Figura 57, abaixo, observa-se a presença de elementos como um tambor, uma vela acesa, um recipiente (possivelmente um assentamento ou pote ritual) e um colar de contas, examinemos:

Figura 57 – Desenho de um(a) estudante A51T03 sobre Símbolos e objetos de fé

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A51T03 na aula-oficina (2025).

Esses itens são fortemente associados às práticas litúrgicas do Candomblé e da Umbanda, indicando que os estudantes reconhecem o papel central da música, do fogo e dos objetos sagrados nos rituais. A presença do tambor, em especial, sugere uma compreensão do ritmo e da musicalidade como componentes essenciais à invocação dos orixás e à condução das cerimônias. Para Luiz Antonio Simas (2021), os saberes encantados das tradições afro-brasileiras elaboram formas de se relacionar com o real por meio de energias vitais presentes nos corpos, na natureza e na musicalidade. Nessa lógica ritual, a música não é mero adorno, mas uma linguagem sagrada que conecta o mundo visível ao invisível: tambores, cantos e ritmos conduzem o axé, promovendo a comunicação com o sagrado e reforçando sentidos de pertencimento, coletividade e transcendência.

A Figura 58, por sua vez, apresenta um colar com crucifixo, elemento tipicamente associado ao cristianismo. No entanto, esse símbolo pode ser interpretado, aqui, à luz do sincretismo religioso historicamente construído entre o catolicismo e as religiões afro-brasileiras, vejamos:

Figura 58 – Desenho de um(a) estudante A52T03 sobre Símbolos e objetos de fé

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A52T03 na aula-oficina (2025).

Muitos orixás são sincretizados com santos católicos, e o uso de símbolos cristãos nos terreiros não é incomum. A presença desse item, pode, portanto, indicar tanto uma compreensão sincrética da religiosidade quanto uma possível confusão ou sobreposição de crenças na mente do estudante. Para Reginaldo Prandi (2009), o sincretismo religioso no Brasil foi uma estratégia de resistência cultural que permitiu às populações negras manterem suas práticas sob o disfarce de uma religiosidade permitida, adaptando-se às imposições da Igreja e do sistema escravocrata. Segundo o autor, o Candomblé "transformou-se numa religião de muitos segredos, pois tudo tinha que ocultar dos olhares impiedosos da sociedade branca. O sincretismo católico lhe serviu também de guarida e disfarce" (Prandi, 2009, p. 51).

Ao reunir essas representações, notamos que os estudantes buscaram expressar, por meio de imagens, aquilo que compreendem como característico das religiões de matriz africana. Seus desenhos destacam aspectos estéticos e rituais, como tambores, velas, colares, trajes e símbolos, sugerindo que essas são as referências mais marcantes no imaginário sobre tais religiões. A ênfase nos elementos materiais e visuais pode ser entendida como um reflexo da forma como essas religiões são apresentadas ou vivenciadas culturalmente no cotidiano escolar, comunitário e midiático.

Por fim, tais representações visuais comunicam não apenas a presença, mas também os limites do conhecimento dos estudantes sobre essas tradições. Elas apontam para a necessidade de um trabalho pedagógico que vá além dos estereótipos e da exotização, promovendo uma abordagem mais aprofundada, crítica e respeitosa das religiões de matriz africana no contexto escolar. A valorização dos aspectos históricos, filosóficos, cosmológicos e éticos das religiões afro é fundamental para combater o preconceito religioso e promover uma educação comprometida com a diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos. Na próxima

subseção, os desenhos articulam referências à capoeira e às religiões de matriz africana, evidenciando intersecções culturais no imaginário estudantil.

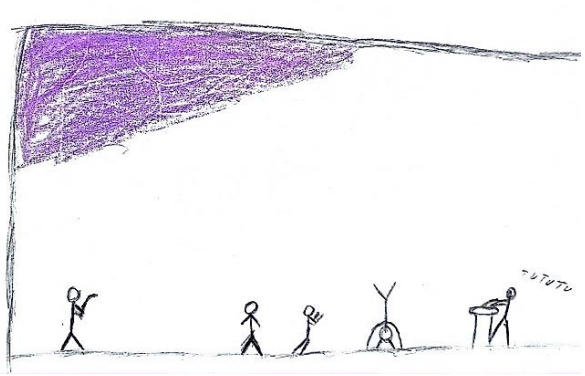
4.3 RASTROS DA ANCESTRALIDADE AFRICANA: CAPOEIRA, CORPO E MOVIMENTO COMO HERANÇA CULTURAL

A interpretação dos desenhos elaborados pelos estudantes, e que serão apresentados nesta subseção, revela de maneira significativa o reconhecimento da capoeira como manifestação cultural de matriz africana, e com uma representação viva do legado ancestral no Brasil. Tais variações demonstram não apenas estilos de expressão próprios, mas também diferentes modos de apropriação simbólica da ancestralidade africana. Os desenhos não retratam a capoeira de forma estática, mas oferecem indícios de como os estudantes, em interação com diversas referências culturais, constroem imagens de um passado que continua pulsando no presente.

Dos 67 desenhos coletados, 05 trazem referências diretas à capoeira, ao compararmos as 05 imagens, percebemos elementos em comum: todas destacam o movimento corporal, a presença de instrumentos de percussão e a coletividade como aspectos centrais. Entretanto, há também diferenças relevantes: enquanto os dois primeiros desenhos (Figuras 59 e 60) constroem cenas coletivas e enfatizam a fluidez do movimento, o terceiro (Figura 61) se volta à musicalidade como centro da experiência, o quarto (Figura 62) aposta na individualização da figura capoeirista, dotando-o de identidade e protagonismo, e por fim, o quinto desenho (Figura 63) reúne vários aspectos, entre eles os instrumentos, a natureza e a dança/luta capoeira. Portanto, as imagens analisadas a seguir nos oferecem uma percepção de que, para os estudantes, a capoeira não se limita a uma prática corporal, mas se configura como uma linguagem complexa que articula música, dança, luta, espiritualidade e pertencimento étnico-racial. Trata-se de uma herança que resiste aos apagamentos históricos, atualizando-se por meio de gestos, sonoridades e de memórias compartilhadas.

Dessa maneira, os desenhos aqui reunidos revelam mais do que simples representações visuais: constituem indícios de uma consciência cultural em formação, que, mesmo diante das contradições do currículo escolar, expressa vestígios de uma matriz africana viva, gestada no corpo e compartilhada no movimento. Vejamos as representações.

Figura 59 – Desenho de um(a) estudante A53T01 sobre Rastros da ancestralidade africana



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A53T01 na aula-oficina (2024).

A Figura 59 se destaca ao trazer, ao lado de um tambor e da onomatopeia "Tututu", colocando a sonoridade como componente central da prática. A escolha da capoeira como eixo expressivo nos sugere a compreensão dessa manifestação enquanto herança cultural africana, articulada à ancestralidade e, possivelmente, vivida em forma de espiritualidade. Essa leitura encontra respaldo na análise de Pires (2001, p. 218), ao afirmar que

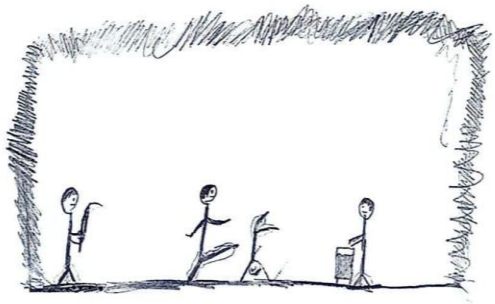
> a cultura da capoeira estava presente nos diversos eventos sociais. Não se restringia aos próprios capoeiras. Eles influenciaram outras culturas, pois estiveram presentes nos meios religiosos e políticos, nas festas de largo, nos festejos de carnaval e nos sambas [...] Muitas vezes os capoeiras foram também sambistas e pais de santo e com certeza misturaram elementos entre essas práticas organizadas enquanto expressões culturais específicas.

Ao destacar que a capoeira se constitui como prática cultural que atravessa e entrelaça domínios religiosos, políticos e festivos, Pires (2001) evidencia sua inserção nos circuitos simbólicos das religiões afro-brasileiras. Assim, os desenhos não apenas ilustram uma prática corporal, mas mobilizam signos que remetem a uma cosmologia negra, na qual a música, a corporeidade e a ancestralidade integram uma lógica própria de conhecimento e pertencimento.

A presença do atabaque e do berimbau reforça a dimensão sonora e rítmica das religiões afro-brasileiras; segundo Prandi (2005), a musicalidade é essencial para a ativação simbólica dos orixás e para a vivência do sagrado nos ritos. A cena também demonstra uma dimensão coletiva da experiência religiosa, afastando-se da ideia individualista ou confessional de fé.

A representação da observação atenta ou da escuta ativa da música, por meio da figura que acompanha a cena, aponta para valores de pertencimento, de partilha e de aprendizagem na vivência das tradições afro-brasileiras. Vejamos a figura 60:

Figura 60 – Desenho de um(a) estudante A54T01 sobre Rastros da ancestralidade africana



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A54T01 na aula-oficina (2024).

O desenho acima apresenta quatro figuras humanas em traços simples: uma segurando um objeto alongado que pode remeter a um instrumento musical, duas em movimento, sugerindo dança ou luta, e outra diante de um tambor. O conjunto remete a um espaço coletivo, possivelmente ritual ou festivo. Ao representar as religiosidades de matriz africana dessa forma, o estudante evidencia a associação dessas tradições à musicalidade, ao corpo em movimento e à coletividade. Sua produção sugere a compreensão de que o sagrado nessas religiões se manifesta por meio do ritmo, da dança e da interação entre as pessoas, reconhecendo a centralidade da música como elo entre o humano e o divino.

A seguir, temos também a figura 61, neste desenho o estudante representa um instrumento de percussão centralizado na imagem, ladeado por duas baquetas e duas figuras humanas em posição que remete ao jogo de capoeira.

Figura 61 – Desenho de um(a) estudante A55T01 sobre Rastros da ancestralidade africana

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A55T01 na aula-oficina (2024).

Na figura 61, a composição visual sugere uma percepção da religiosidade de matriz africana como experiência que integra corpo, ritmo e ancestralidade. A centralidade do instrumento de percussão indica o reconhecimento de sua importância simbólica e ritual, nos terreiros, como afirma Reginaldo Prandi (2005), os tambores não apenas acompanham os ritos, mas são elementos sagrados que invocam a presença dos orixás e conectam os praticantes ao mundo espiritual. A presença da capoeira na representação, por sua vez, reforça a ideia de espiritualidade em movimento, a imagem, não fragmenta a religião em componentes isolados, mas constrói uma cena que entrelaça musicalidade e corporeidade, revelando uma compreensão da religiosidade afro-brasileira como forma viva de expressão cultural.

Ao incluir tanto os instrumentos quanto os corpos em ação, o estudante parece indicar que o sagrado se manifesta no som, no ritmo e nos gestos, numa lógica que se opõe à visão eurocêntrica de religião como prática exclusivamente doutrinária ou verbal. Trata-se, assim, de uma representação que afirma a força simbólica das manifestações afro-brasileiras e a persistência de seus sentidos na memória social das juventudes. O próximo desenho, na figura 62, o estudante representa uma figura masculina em postura de luta, acompanhada da inscrição “capoeirista africano”.

Figura 62 – Desenho de um(a) estudante A56T01 sobre Rastros da ancestralidade africana

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A56T01 na aula-oficina (2024).

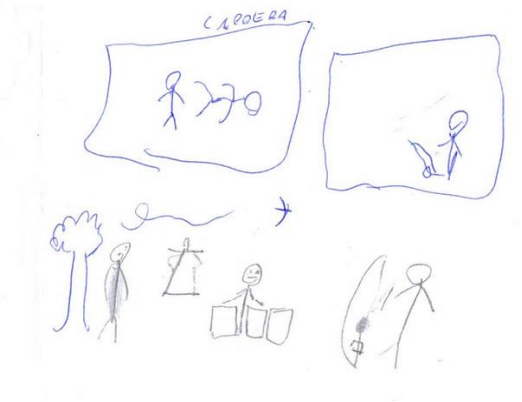
A escolha dessa imagem evidencia uma associação direta entre a capoeira e as religiões de matriz africana, indicando que, para esse aluno, a prática corporal da capoeira é compreendida como expressão da ancestralidade africana e, possivelmente, como parte de um

universo espiritual. A nomeação da figura como “africano” sugere um reconhecimento da origem histórica e étnica da capoeira, que remonta aos saberes e estratégias de resistência dos povos africanos escravizados no Brasil. Nesse sentido, segundo Costa e Voss (2018, p. 773),

> Quando um escravo pretendia fuga, além de se utilizar da capoeira e do maculelê, pendurava um patuá no pescoço para se fazer passar por um negro mandinga e assim não ser perseguido. Se um verdadeiro mandinga o abordasse e ele não soubesse responder em árabe logo era descoberto e punido severamente.

A citação nos aponta como os escravizados utilizavam seus conhecimentos culturais, religiosos e corporais como táticas de resistência, mas também revela a complexidade e os perigos dessas estratégias. Ela evidencia a inteligência, criatividade e coragem dos que buscavam a liberdade, mesmo diante de riscos brutais. Além disso, destaca como a diversidade cultural africana no Brasil (como o islamismo entre as mandingas) influenciou práticas de resistência e criou hierarquias simbólicas entre os próprios africanos e afrodescendentes. Na figura 63, o estudante representa seis figuras humanas: duas praticando capoeira, duas tocando berimbau, uma tocando atabaque e outra posicionada próxima a uma árvore, vejamos:

Figura 63 – Desenho de um(a) estudante A57T03 sobre Rastros da ancestralidade africana



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A57T03 na aula-oficina (2025).

A composição acima sugere uma associação entre as religiões de matriz africana e elementos culturais como o corpo em movimento, a música e a natureza. A presença da capoeira pode ser entendida como expressão de uma espiritualidade em ação, enquanto a inclusão de instrumentos musicais, como berimbaus e atabaques, reforça a centralidade da musicalidade como elo entre o mundo físico e o espiritual. De acordo com Santos e Kato (2025, p. 12)

> [...] a lente da capoeira foi construída a partir dos elementos subjacentes ao universo simbólico desta, expressos nas marcas discursivas dos mestres. Esses elementos, que integram uma espécie de cosmovisão – de lógica diferenciada de operar, de produzir

> conhecimento –, encontram-se diluídos em territórios remanescentes de quilombo e são: a corporeidade, a ancestralidade, a musicalidade e a oralidade.

Os autores destacam que a capoeira é entendida por meio de elementos simbólicos, pelo corpo, pela ancestralidade, pela música e pela oralidade, que remontam a uma cosmovisão presente nos quilombos. Para Prandi (2005), a musicalidade e o som dos tambores constituem um componente litúrgico essencial nos rituais afro-brasileiros, atuando como elo entre os planos visível e invisível. Em complemento, Santos e Kato (2025) afirmam que o corpo funciona como um discurso social e histórico, expressando modos de ser, de se posicionar e de se relacionar politicamente. Cumpre destacar que essa dimensão não é natural, mas sim uma construção que carrega as marcas da história e da cultura. Nessa conjuntura, o corpo ultrapassa seus aspectos físicos para se tornar uma construção social moldada por contextos históricos e visões de mundo específicas.

Ainda sobre a Figura acima, a imagem do humano próximo à árvore remete à dimensão sagrada da natureza, um traço fundamental das cosmologias de matriz africana. Segundo Santos e Santos (2021), somam-se aos saberes milenares desses povos, entre os mais ricos legados das culturas indígenas e negras, a valorização e o respeito aos ecossistemas, não apenas por sua utilidade, mas por estarem profundamente vinculados aos modos de vida e às ancestralidades que os sustentam.

Ao reunir todos esses elementos em uma única cena, o(a) estudante revela uma compreensão ampliada das religiões afro-brasileiras, não restrita ao templo ou à cerimônia, mas vividas de forma integrada à cultura, à terra e ao cotidiano. Assim, o desenho constitui um potente testemunho visual da persistência da ancestralidade africana como herança simbólica e espiritual no imaginário juvenil. Na próxima subseção, os desenhos e textos produzidos pelos estudantes buscam traduzir percepções sobre a intolerância religiosa, as perseguições sofridas pelas religiões de matriz africana e a valorização do respeito à diversidade religiosa como princípio fundamental para a convivência plural.

4.4 INVISIBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA: O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE INTOLERÂNCIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA

As análises desenvolvidas nas subseções anteriores expressaram como os estudantes mobilizaram elementos simbólicos relacionados à ancestralidade africana, sobretudo por meio dos símbolos e objetos de fé, da capoeira, da música e do corpo em movimento, como forma de representar positivamente as religiões de matriz africana. No entanto, nesta subseção,

observamos uma mudança no eixo temático: os desenhos e textos aqui analisados, das 67 produções visuais e escritas coletadas, 10 destacam a invisibilização e a resistência dessas tradições religiosas. Desse modo, essas representações anunciam um campo de tensões marcado não apenas pela celebração de práticas culturais afro-brasileiras, mas também por conflitos, estigmas e violências que ainda cercam essas tradições no imaginário social. Ao lado das representações que afirmam a paz, a musicalidade e o pertencimento, surgem produções atravessadas pela dor, pela denúncia e pelo desejo de respeito à diversidade. Essa tensão entre invisibilização e resistência mostra que os estudantes não constroem uma imagem homogênea das religiões de matriz africana, mas transitam por representações ambíguas, ora atravessadas por preconceitos internalizados, ora por gestos de reconhecimento e valorização. Assim, as produções visuais e escritas analisadas nesta subseção contribuem para ampliar a compreensão sobre os modos como jovens em formação percebem e elaboram criticamente o lugar dessas religiosidades na sociedade contemporânea.

Em suas respostas à pergunta sobre o que entendem acerca dessas religiões, os estudantes expressam tanto a influência de discursos hegemônicos, muitas vezes intolerantes, quanto tentativas de ruptura com tais visões, apontando para o reconhecimento da pluralidade religiosa como valor essencial para a convivência. Desse modo, as representações analisadas neste estudo não produzem uma imagem homogênea, mas evidenciam a complexidade e as tensões simbólicas que permeiam o campo religioso no Brasil. Passemos, então, à análise da figura 64,

Figura 64 – Desenho de um(a) estudante A58T01 sobre Invisibilização e resistência

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A58T01 na aula-oficina (2024).

O desenho acima apresenta uma composição que consideramos impactante, ou melhor, intrigante: seis figuras humanas, organizadas simetricamente, três à direita e três à esquerda, em torno de uma figura central com um crucifixo no peito. As figuras laterais têm, acima da cabeça, estrelas de seis pontas, e ao lado da imagem lê-se a frase: “negros mortos pelo prazer do próprio diabo”. Essa imagem sugere uma crítica contundente à violência histórica sofrida pela população negra, marcada por perseguições, mortes e silenciamentos, frequentemente legitimados por discursos religiosos durante o processo de colonização. Segundo Lucarelli (2021, p. 53),

> O culto aos orixás foi trazido pelos negros Iorubás, provenientes da região do Sudão e, aqui, as divindades das matrizes africanas foram ressignificadas, a partir da assimilação com os santos católicos, pois o sincretismo religioso foi praticado como uma maneira de camuflar as práticas religiosas africanas, evitando as perseguições religiosas, já que seu objetivo visava apenas a proteção de seus rituais religiosos.

Essa citação destaca como os negros iorubás trouxeram o culto aos orixás para o Brasil e, diante da repressão religiosa, praticaram o sincretismo com o catolicismo como forma de preservar suas crenças. Ao associar orixás a santos católicos, os praticantes conseguiam manter seus rituais protegidos, camuflando-os para evitar perseguições e garantir a continuidade de suas tradições religiosas.

A figura central com o crucifixo pode representar a imposição do cristianismo como instrumento de controle e apagamento das cosmologias africanas, enquanto as estrelas de seis pontas, embora tradicionalmente associadas à Estrela de Davi e ao simbolismo de proteção espiritual, podem ter sido mobilizadas pelo estudante como uma tentativa de expressar uma espiritualidade interrompida, ou ainda como representação de corpos negros marcados pela violência, mesmo quando vinculados a algum tipo de fé.

Essa leitura dialoga com o que Abdias do Nascimento (2016) denuncia como o genocídio simbólico e físico da população negra, perpetuado por um sistema que não apenas desumanizou esses corpos, mas também destruiu seus modos de vida, saberes e crenças. A frase escrita no desenho explicita um imaginário no qual o negro é morto por um prazer demoníaco, o que pode ser interpretado como a denúncia de um racismo estruturante que historicamente associou corpos negros ao mal, ao pecado ou à subalternidade.

Para Achille Mbembe (2018), essa lógica de desumanização é uma expressão da necropolítica, o poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer, historicamente aplicada sobre corpos negros nas Américas. Nesse sentido, o desenho analisado revela um gesto de denúncia que, mesmo em sua dureza simbólica, aponta para a urgência de enfrentar a memória

do trauma colonial e os seus desdobramentos contemporâneos, conforme propõem autores de perspectiva decolonial como Mignolo (2017) e Walsh (2009). Trata-se, assim, de uma produção estudantil que convoca o olhar pedagógico a reconhecer não apenas a dor, mas também os rastros de resistência inscritos na memória e na imagem.

A seguir, na figura 65 representa uma imagem feminina de semblante triste, cercada por gatos, composição que remete à iconografia clássica de uma bruxa, acompanhada da frase "Nem tudo é bruxaria".

Figura 65 – Desenho de um(a) estudante A59T01 sobre Invisibilização e resistência

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A59T01 na aula-oficina (2024).

Essa produção visual revela uma tentativa de expressar um estigma que recaía sobre as religiões de matriz africana, frequentemente associadas, no imaginário social, à feitiçaria e à bruxaria. Ao mesmo tempo, o desenho expressa certa ambivalência: se por um lado reproduz um símbolo culturalmente ligado ao ocultismo, por outro, por meio do texto, busca desconstruir essa associação, sinalizando uma crítica às leituras preconceituosas.

Carlo Ginzburg (2006, p. 419) em sua obra o *"O Queijo e os Vermes"* denota que, "em termos de repressão, a intensificação dos processos contra a bruxaria e o rígido controle dos grupos marginais, assim como dos vagabundos e ciganos. O caso de Menocchio se insere nesse quadro de repressão e extinção da cultura popular.".

Na visão de Ginzburg (2006), no contexto europeu, a figura da bruxa esteve ligada à repressão religiosa e à perseguição de saberes populares; no Brasil, esse imaginário foi transferido para práticas afro-brasileiras durante o período colonial e republicano, sendo

criminalizadas por códigos penais e discursos moralizantes. Nesse sentido, o desenho pode ser interpretado como uma denúncia das formas pelas quais o sistema colonial de poder construiu imagens negativas sobre culturas não europeias, especialmente quando lideradas por mulheres. A crítica que emerge do traço e da palavra revela que o(a) estudante já opera, ainda que de modo incipiente, com uma perspectiva crítica, na qual se entrecruzam o gênero, a religião e o poder.

Diante disso, a imagem analisada se inscreve nesse movimento de resistência simbólica, questionando as narrativas hegemônicas e reivindicando o direito à diversidade religiosa e cultural. Na sequência, são apresentadas as figuras 66 e 67, que expressam, por meio de textos, interpretações construídas pelos estudantes acerca das religiões de matriz africana, notemos.

Figura 66 – Desenho de um(a) estudante A60T01 sobre Invisibilização e resistência

Afro brasileiro
— Que eu devo respeitar outras Religiões
RESPEITO
— Que devo conviver e respeitar outras Religiões a pesar que Fasso o parte dumas e quero ser Respeitado.
Respeito
— Que devemos ser Respeitados pela nossas escolhas da nossa vida pessoal.
RESPEITO PELA NOSSA ESCOLHA

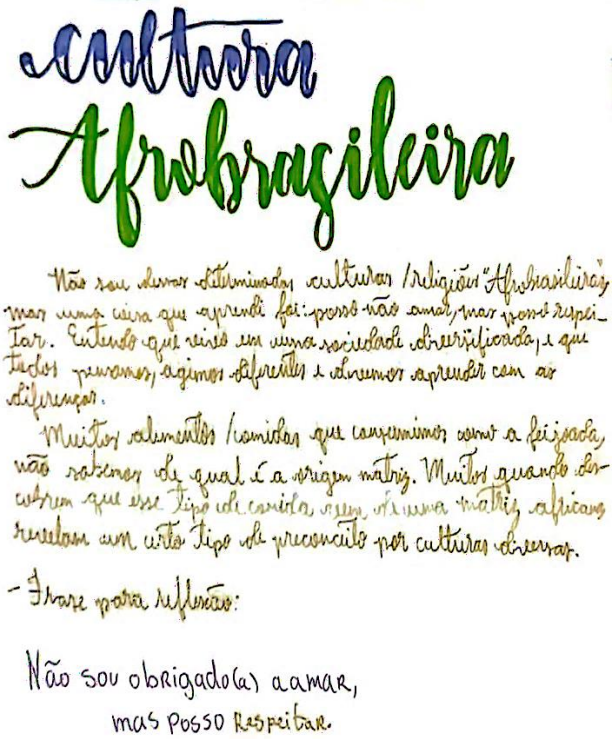
Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A60T01 na aula-oficina (2024).

Na figura 66, o estudante constrói um texto marcado pela ênfase na noção de respeito, termo repetido em todas as frases e destacado visualmente em desenhos simbólicos. A partir de expressões como *"respeito pela nossa escolha"*, *"que todos respeitem outras religiões"*, e *"conviver e respeitar outras religiões mesmo que não façamos parte delas"*, o desenho revela uma importante dimensão de resistência às formas de intolerância e silenciamento religioso historicamente dirigidas às religiões afro-brasileiras. Sob uma perspectiva decolonial, pode-se

afirmar que essa produção enuncia uma crítica às hierarquias coloniais do saber e do crer, denunciando a exclusão das epistemes negras e das cosmologias africanas no espaço escolar. Em alinhamento com Catherine Walsh (2009), para quem o pensamento decolonial propõe o rompimento com a matriz colonial do poder que historicamente deslegitimou saberes não-europeus, através da representação, ao reivindicar o respeito à diversidade religiosa, o estudante não apenas denuncia a imposição de uma lógica monocultural, mas também afirma a legitimidade das religiosidades africanas como parte da pluralidade espiritual brasileira.

Para Walsh (2009), trata-se de confrontar e desmantelar sistemas sociais, políticos e de produção de conhecimento que têm origem no colonialismo e continuam operando até hoje. Esses sistemas sustentam formas de poder baseadas na hierarquização racial, na valorização exclusiva de saberes eurocentrados e na negação da plena humanidade de certos grupos. É a essa ruptura que a autora se refere ao falar em decolonialidade. Essa manifestação escrita, portanto, indica, uma abertura a outras formas de existir, conhecer e praticar a fé, deslocando o olhar do preconceito para o reconhecimento e para a convivência com o outro. Nessa mesma perspectiva do respeito a diversidade de tradições religiosas temos a figura 67, observemos:

Figura 67 – Desenho de um(a) estudante A61T01 sobre Invisibilização e resistência

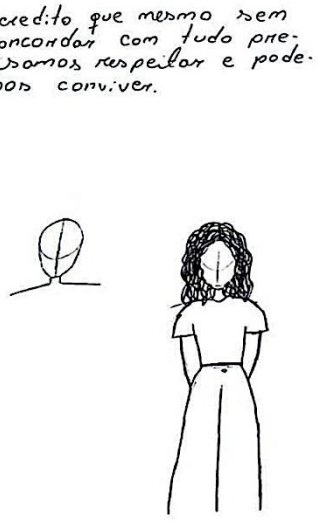


Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A61T01 na aula-oficina (2024).

Ao ser convidado a refletir sobre as religiões de matriz africana, o(a) estudante da Figura 67, constrói um texto que aponta para a importância do respeito como princípio ético diante da diversidade cultural e religiosa. O discurso afirma que, embora não siga essa tradição religiosa, reconhece a necessidade de respeitá-la, revelando consciência crítica sobre os preconceitos socialmente construídos.

O texto aponta uma percepção das marcas históricas de discriminação que recaem sobre as manifestações afro-brasileira,s e propõe uma postura de reconhecimento diante das diferenças. É mencionado, por exemplo, alimentos como a feijoada, que faz parte do cotidiano, mas cuja origem africana muitas vezes é ignorada ou rejeitada; isso demonstra como há elementos afrodescendentes apropriados pela cultura nacional, mas que são invisibilizados em sua matriz. A frase de encerramento, "não sou obrigado(a) a amar, mas posso respeitar", sintetiza uma compreensão madura da convivência com o outro, apontando para a superação de atitudes discriminatórias sem que isso implique adesão obrigatória. Nesse sentido, a produção do estudante representa um gesto de ruptura com o olhar hegemônico e propõe uma escuta mais sensível diante das expressões religiosas historicamente marginalizadas. Seguindo essa mesma linha de valorização da diversidade de tradições religiosas, apresentamos a figura 68,

Figura 68 – Desenho de um(a) estudante A62T01 sobre Invisibilização e resistência



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A62T01 na aula-oficina (2024).

Na figura acima o estudante expressa, por meio de uma frase escrita e de desenhos simples, uma postura de abertura ao diálogo e à convivência. A afirmação "acredito que mesmo sem concordar com tudo precisamos respeitar e podemos conviver" revela uma compreensão

sensível sobre a importância da tolerância religiosa, reconhecendo que a diferença não precisa ser motivo de afastamento ou rejeição. O uso do verbo “conviver” reforça a ideia de coexistência pacífica entre distintas crenças e modos de vida; o desenho, por sua vez, com duas figuras humanas, uma de frente e outra ainda em construção, pode ser interpretado como uma metáfora para o encontro entre sujeitos diversos, em que o reconhecimento do outro ainda está em processo. Nesse sentido, Nogueira (2020, p. 19) corrobora que,

> No cerne da noção de intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular, padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão. Estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio.

O autor desta que a intolerância religiosa funciona como um mecanismo de poder que estigmatiza grupos considerados “fora do padrão” para, justificadamente, excluí-los, silenciá-los e mantê-los à margem da sociedade dominante. Sob uma perspectiva decolonial, acreditamos que a produção indica um deslocamento da lógica hegemônica que silencia ou inferioriza saberes e práticas religiosas afro-brasileiras, afirmando, mesmo que de modo sutil, o direito à diferença e à presença dessas religiosidades no espaço público e escolar. A seguir, na figura 69 o estudante produz uma imagem carregada de emoção e denúncia,

Figura 69 – Desenho de um(a) estudante A63T01 sobre Invisibilização e resistência

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A63T01 na aula-oficina (2024).

A palavra “afrobrasileira” é escrita com traços delicados, mas escorrendo tinta vermelha, remetendo simbolicamente ao sangue e à dor. Acima da escrita, uma bandeira do Brasil também apresenta marcas de sangue, indicando uma crítica direta à história nacional e às violências estruturais que marcaram, e ainda marcam, a experiência afrodescendente no país. Abaixo, dois olhos choram intensamente, com pupilas em formato da mesma bandeira, sugerindo que a dor está inscrita no olhar e na forma como se enxerga a realidade. A frase “Nada era fácil!” sintetiza a mensagem do desenho, apontando para os desafios enfrentados pelas populações negras no Brasil. Essa produção evidencia uma consciência crítica sobre os sofrimentos e as resistências históricas dos povos de matriz africana, convocando o olhar para as marcas deixadas pelo racismo religioso e pela exclusão sistemática de seus saberes e práticas. Para Nogueira (2020, p. 19),

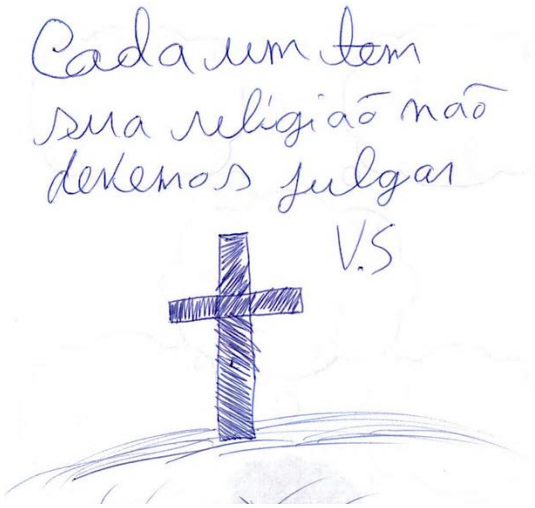
> O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica.

Nogueira (2020) afirma que o preconceito contra religiões de matriz africana se baseia em julgamentos que inferiorizam essas crenças e favorecem grupos dominantes, sendo sustentado por ignorância, moralismo, conservadorismo e poder político, resultando em ações discriminatórias e violentas.

Em uma perspectiva decolonial, o(a) estudante desloca a narrativa oficial que celebra a nação como harmônica e plural, e revela, em vez disso, os traços de dor, luta e invisibilização que permeiam a vivência das tradições afro-brasileiras, ponto-chave de compressão e entendimento.

A seguir, na figura 70, o estudante escreve a frase “Cada um tem sua religião, não devemos julgar”, acompanhada de uma cruz, símbolo amplamente associado ao cristianismo. Vejamos:

Figura 70 – Desenho de um(a) estudante A64T02 sobre Invisibilização e resistência

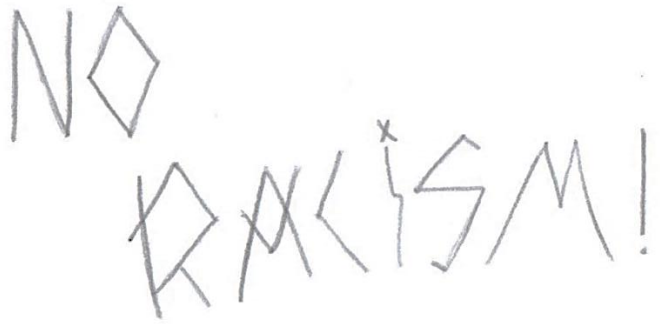


Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A64T02 na aula-oficina (2024).

Embora a figura 70 apresente o desenho de uma cruz, símbolo fortemente associado ao cristianismo, é na frase escrita pelo estudante que se encontra a principal reflexão: a tentativa de conciliar e reconhecer a diversidade religiosa. Ao afirmar que "cada um tem sua religião, não devemos julgar", o autor expressa um princípio de respeito à liberdade de crença e ao direito de cada pessoa professar sua fé sem discriminação. Esse enunciado desloca a interpretação da cruz de uma representação exclusiva do cristianismo para um posicionamento mais amplo, orientado pela valorização da coexistência entre diferentes tradições religiosas. O elemento textual, portanto, amplia o sentido da imagem e revela uma preocupação em estabelecer pontes de diálogo inter-religioso, ainda que tal perspectiva evidencie limites, uma vez que a cruz permanece como o símbolo escolhido para representar a fé.

A figura 71, por sua vez, transmite a frase em inglês "No racism!", escrita com letras em traços firmes e angulados, como um grito de protesto. Vejamos:

Figura 71 – Desenho de um(a) estudante A65T02 sobre Invisibilização e resistência

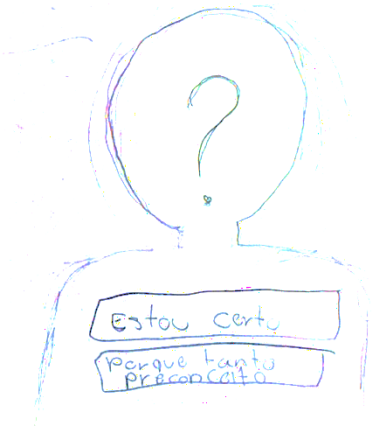


Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A65T02 na aula-oficina (2024).

A escolha por utilizar uma língua estrangeira pode sugerir o desejo de ecoar uma mensagem universal contra o racismo, indo além do contexto local e escolar. A produção revela uma consciência crítica sobre as violências que atravessam a experiência negra e, ao ser apresentada em uma atividade sobre religiões de matriz africana, estabelece uma associação entre o preconceito religioso e o racismo estrutural. Mesmo sem mencionar diretamente as religiões afro-brasileiras, a mensagem se inscreve como denúncia das práticas discriminatórias que historicamente as atingem. Ao recusar o racismo, o(a) estudante rompe com o silêncio que costuma marcar o cotidiano escolar em relação às desigualdades raciais, reivindicando um espaço de dignidade e respeito. Portanto, trata-se, de um gesto afirmativo que desafia a lógica colonial de inferiorização dos corpos, saberes e espiritualidades negras, abrindo caminho para outras formas de reconhecimento e convivência.

Já a representação construída pelo estudante na Figura 72, reflete a silhueta de uma figura humana sem rosto, marcada por um ponto de interrogação na cabeça e duas faixas de texto no peito: “estou certo” e “por que tanto preconceito?”. Observemos:

Figura 72 – Desenho de um(a) estudante A66T03 sobre Invisibilização e resistência



Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A66T03 na aula-oficina (2025).

A ausência de identidade facial sugere uma universalização do sujeito questionador, que poderia ser qualquer pessoa em busca de respostas diante das injustiças sociais. Ao afirmar que está certo e, ao mesmo tempo, se perguntar sobre a origem do preconceito, o estudante parece expressar uma sensação de indignação e perplexidade diante das discriminações sofridas por quem pratica religiões de matriz africana.

De acordo com Souza e Caetano (2024), as manifestações de intolerância religiosa e racial voltadas às tradições de matriz africana evidenciam, na atualidade, a expansão de segmentos neopentecostais no Brasil, esses, em muitos casos, difundem narrativas que se colocam contra essas expressões religiosas, justificando tal oposição por meio da condenação ao que consideram práticas idolátricas. Trata-se de uma crítica ao julgamento imposto pela sociedade, baseada em estigmas e em desinformação.

O desenho demonstra, portanto, um posicionamento ético em defesa da liberdade de crença e do respeito às tradições afro-brasileiras, ao mesmo tempo em que denuncia as violências simbólicas e sociais que recaem sobre seus adeptos. Esse gesto pedagógico, ainda que silencioso, desestabiliza a narrativa colonial que inferioriza tais religiosidades, abrindo espaço para a valorização de outras formas de saber e existência.

A seguir, a composição visual elaborada na figura 73, expressa uma percepção positiva e acolhedora em relação às religiões de matriz africana, enfatizando elementos como luz, paz e alegria, vejamos,

Figura 73 – Desenho de um(a) estudante A67T03 sobre Invisibilização e resistência

Fonte: desenho elaborado pelo(a) estudante A67T03 na aula-oficina (2025).

No desenho, é possível identificar a presença de um atabaque, um instrumento percussivo fortemente associado a essas tradições, e a figura de uma pessoa sorridente adornada com colar (guia), em um ambiente repleto de nuvens, sol e palavras como “cheio de luz” e “Umbanda é paz, é amor, é um mundo”. A composição revela uma tentativa de representar essas religiões a partir de uma perspectiva afirmativa e respeitosa, rompendo com visões preconceituosas ou estigmatizantes.

Do ponto de vista decolonial, a imagem desloca o olhar hegemônico que associa essas tradições ao perigo, à violência ou ao desconhecido, e propõe um imaginário alternativo: o da harmonia, do pertencimento e da ancestralidade luminosa. Segundo Nogueira (2020), existe uma concepção distorcida, que é alimentada por visões racistas enraizadas, sustentada no imaginário do fundamentalismo cristão a ideia de que é necessário combater o Candomblé, entendido, de forma preconceituosa, como uma expressão do mal. Mesmo após décadas, esse discurso ainda é repetido em templos religiosos e disseminado nas redes sociais, além de se manifestar em iniciativas jurídicas que tentam criminalizar práticas como o abate, ritual presente nas tradições do Candomblé. Desse modo, a expressão estudantil sinaliza que, quando há espaço para escuta e expressão, outros saberes e sensibilidades emergem, contribuindo para a reconstrução simbólica e social das religiões afro-brasileiras no contexto escolar.

É importante destacar também que, apesar da existência da Lei n.º 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, sua implementação tem sido lenta e, muitas vezes, insuficiente, o que contribui para que o reconhecimento dessas culturas e identidades seja ainda limitado no ambiente escolar. Em vista dessa lentidão no processo, reforça-se a urgência em fortalecer e fomentar práticas educativas que valorizem e impulsionem a diversidade cultural de forma efetiva e contínua.

A resistência manifestada nos desenhos não apenas desafia o legado opressor que busca desvalorizar as identidades negras; ela também inaugura espaços de afirmação e resistência, nos quais as histórias, símbolos e valores afro-brasileiros podem ser celebrados e reconhecidos. Por meio dessas imagens, observamos um movimento de reconstrução identitária que, embora em processo inicial, aponta para o potencial transformador da educação e da arte como ferramentas de empoderamento cultural.

Diante disso, os desenhos se configuraram como instrumentos que ultrapassam a simples representação visual, tornando-se, também, meios de diálogo e reflexão sobre a importância de desconstruir preconceitos arraigados e de impulsionar uma compreensão profunda e inclusiva da diversidade cultural. Esse processo, ainda que gradual, é primordial para o desenvolvimento de uma consciência crítica que valorize e respeite a pluralidade cultural presente na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ampliar o entendimento do conceito de religião, considerando sua diversidade de formas e sentidos, é um passo fundamental para impulsionar uma educação comprometida com a valorização da pluralidade e com o enfrentamento das desigualdades históricas. No caso das religiosidades de matriz africana, esse reconhecimento representa um movimento de resistência ao racismo estrutural, além de afirmar pedagogicamente o direito à diferença, à ancestralidade e à memória coletiva.

As implicações pedagógicas desse estudo são amplas. Para além da simples inserção de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira no currículo, torna-se necessário radicalizar a prática docente. Implementar a Lei n.º 10.639/2003 exige mais do que conteúdos: estabelece um compromisso efetivo com a diversidade e a construção de práticas educativas decoloniais. Isso significa deslocar hierarquias de conhecimento, abrir espaço para linguagens expressivas, música, dança, oralidade, corporeidade, imagem, e legitimar o corpo, o gesto e o ritmo como formas de conhecimento histórico.

É importante retomar aqui que os objetivos específicos de nossa pesquisa que foram em especial dois: entender, a partir das representações dos estudantes dos 9º anos, as percepções acerca das religiões de matriz africana e identificar possíveis indícios de perspectivas decoloniais nas representações dos estudantes.

Com relação ao primeiro objetivo específico podemos destacar que encontramos como resposta percepções marcadas por tensões e ambiguidades. De um lado, os desenhos e interpretações dos estudantes evidenciaram desconhecimentos, fragmentações e estereótipos, resultado de uma herança colonial que ainda orienta o modo como as religiões de matriz africana são representadas e compreendidas no espaço escolar. Símbolos como o tridente, as guias ou o espelho apareceram com frequência, mas muitas vezes descolados de seus sentidos cosmológicos e ritualísticos, reduzidos a signos isolados e sem contextualização, e as vezes até como símbolos do mal. Essa seleção imagética demonstra como o repertório cultural disponível aos estudantes é limitado e marcado por lacunas, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam maior conhecimento e reconhecimento dessas tradições, pois estamos nos referindo a estudantes que estão concluindo os nove anos do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Por outro lado, é igualmente importante notar que alguns dos estudantes que participaram da nossa pesquisa não se limitaram à reprodução acrítica de estereótipos. Em suas

produções também emergiram curiosidade, esforço interpretativo e sinais de reconhecimento da herança africana. Elementos como a musicalidade (tambores, atabaques, pandeiros, cantigas), a dança, a corporeidade e a ancestralidade foram representadas como dimensões significativas dessas religiões. Em alguns casos, a presença de figuras femininas adornadas e a recorrência do espelho indicaram a tentativa de materializar signos de força espiritual e de conexão com o mundo invisível, mesmo que de forma fragmentada. Do mesmo modo, a representação da capoeira, com corpos em movimento, instrumentos e coletividade, apareceu como marca da permanência e ressignificação de práticas afro-brasileiras no imaginário dos estudantes. Assim, ainda que permeadas por ambiguidades e imprecisões, as representações analisadas mostram indícios que os estudantes acionam, mesmo em meio a silenciamentos e estigmas, uma memória cultural e ancestral que resiste ao apagamento histórico.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, destacamos que os achados da pesquisa apontaram para a presença de perspectivas decoloniais nas produções dos estudantes, ainda que de forma embrionária. Essas perspectivas se manifestaram na medida em que os desenhos desafiaram, mesmo que timidamente, a lógica monocultural e eurocentrada predominante no currículo escolar. Reforçamos que encontramos em alguns dos desenhos o reconhecimento da musicalidade, da corporeidade e da ancestralidade como dimensões centrais das religiões afro-brasileiras abriu brechas para reinscrever no espaço escolar saberes historicamente marginalizados. A capoeira, por exemplo, apareceu como pedagogia do corpo e como dispositivo de memória, resistência e identidade, ressignificando a presença negra no espaço educativo e reposicionando o corpo negro como sujeito de saber e agente cultural.

As representações que afirmaram positivamente símbolos afro-religiosos e que inscreveram textual ou imageticamente elementos das tradições africanas configuraram-se como formas de resistência epistêmica e revelaram uma abertura para pensar outros modos de existir e conhecer, em diálogo com epistemologias decoloniais que buscaram desestabilizar hierarquias coloniais de saber. Ao trazerem para o papel signos que foram historicamente invisibilizados ou estigmatizados, os estudantes indicaram possibilidades de construir narrativas outras, que valorizaram a diversidade cultural e religiosa. Esse movimento, embora ainda frágil, apontou para a potência de uma educação comprometida com a pluralidade e com a valorização das matrizes africanas como parte constitutiva da identidade brasileira.

Considerando que o objetivo geral da pesquisa era: analisar como os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental representam, através de produções visuais, as religiões de matriz africana. Salientamos que os resultados revelaram que os desenhos produzidos pelos estudantes,

no âmbito da intervenção pedagógica, constituem registros significativos para compreender como as religiões de matriz africana são representadas no espaço escolar. Longe de serem meras ilustrações, essas produções visuais configuram-se como expressões simbólicas que carregam ambiguidades, lacunas, estigmas, mas também gestos de reconhecimento, valorização e resistência.

As imagens analisadas demonstram que os estudantes mobilizaram repertórios culturais mínimos, ainda que fragmentados, sobre aspectos identitários e espirituais das tradições afro-brasileiras. Elementos como instrumentos musicais (tambores, pandeiro, violão), danças, cantigas, oferendas, celebrações e até mesmo símbolos como o tridente ou colares de contas (guias) surgiram nos registros, apontando para a tentativa de reinscrição das crenças afro-religiosas no campo do visível. Esse movimento sugere que, de alguma forma, as expressões culturais afro-brasileiras atravessaram a experiência escolar ou comunitária desses jovens, desafiando a lógica monocultural predominante nas práticas pedagógicas.

Contudo, tais representações não emergem de forma neutra: elas estão imersas em um contexto histórico marcado pela colonialidade do saber, do ser e do poder. Muitas vezes, os símbolos aparecem isolados, desprovidos de conexão com seus significados cosmológicos mais profundos, revelando o limite do acesso a informações contextualizadas. Essa fragmentação, porém, não deve ser vista apenas como falha, mas como evidência de epistemologias de fronteira: saberes em movimento, que resistem ao silenciamento e buscam se reinscrever no imaginário escolar.

Alguns registros mereceram destaque especial, como o uso recorrente do espelho, por exemplo, abre uma chave interpretativa relevante. Tradicionalmente associado a divindades femininas como Oxum e Iemanjá, o espelho remete tanto à beleza e à força do feminino quanto à conexão espiritual e ancestral. Sua presença nas produções dos estudantes demonstra esforço em identificar signos reconhecíveis das tradições afro-religiosas, ainda que por vezes descontextualizados. Da mesma forma, a figura feminina velada e adornada simboliza o reconhecimento da dimensão estética e espiritual do corpo como veículo de religiosidade, evidenciando que, mesmo de forma simbólica, certos códigos visuais da religiosidade afro-brasileira permanecem vivos no imaginário dos estudantes.

Outro aspecto relevante, que fazemos questão de ratificar, foi a representação da capoeira. As imagens que trazem corpos em movimento, envolvidos na dança-luta, acompanhados pelo toque de atabaques e berimbaus, materializam a capoeira como dispositivo de memória e resistência. Aqui, o corpo negro não aparece apenas como objeto de estigma, mas

como sujeito de saber, identidade e força cultural. A capoeira, compreendida como pedagogia do corpo, inscreve-se como prática de educação e resistência, em que a ginga, a música e o jogo simbólico entre presença e ancestralidade se tornam veículos de aprendizado histórico e cultural. Essas representações indicam, portanto, que a musicalidade, o ritmo e a coletividade se consolidam como chaves de resistência simbólica e de afirmação identitária.

A partir desse conjunto de imagens, percebemos que os estudantes não se limitaram a reproduzir preconceitos. Pelo contrário, em muitos casos, negociaram significados, inventaram narrativas alternativas e construíram tentativas de reescrever a história a partir de outros referenciais. Ainda que tímidas, essas expressões desafiam a hegemonia eurocêntrica que estrutura os currículos e indicam a possibilidade de se instaurar uma educação mais plural, sensível às vozes silenciadas e comprometida com a justiça social.

Dessa forma, os desenhos não apenas ilustram práticas culturais, mas também denunciam o silenciamento histórico ao qual foram submetidas as religiões afro-brasileiras. Eles materializam fissuras na colonialidade, dando visibilidade a epistemologias soterradas e inscrevendo no espaço escolar a possibilidade de reconfiguração da memória. A presença dos símbolos religiosos, ainda que fragmentados, revela insurgências silenciosas, tentativas de reinscrição de saberes marginalizados e movimentos de resistência cultural.

Compreendemos que o futuro da educação em História, a partir desta pesquisa, aponta para a necessidade de consolidar redes de professores engajados em práticas antirracistas e decoloniais, capazes de tensionar currículos, disputar sentidos e construir materiais didáticos comprometidos com a pluralidade cultural. É urgente, ainda, aproximar a escola de territórios de memória viva, como os terreiros, os grupos de capoeira, os mestres da oralidade e as lideranças comunitárias, para que a escola não seja ilha isolada, mas espaço de circulação de saberes.

Do ponto de vista metodológico, a escolha pelo desenho demonstrou sua potência como estratégia de deslocamento epistêmico. O traço, o símbolo, a cor e a forma se revelaram ferramentas de revelação e resistência, capazes de trazer à tona dimensões subjetivas e simbólicas que escapam ao texto escrito. Essa opção metodológica deve ser compreendida, portanto, não apenas como recurso, mas como ato político que amplia o alcance da História escolar.

Por fim, embora estejamos atravessados por um contexto histórico profundamente marcado pela discriminação e pelo preconceito contra os povos negros e suas tradições culturais, os desenhos aqui analisados revelaram uma significativa resistência a esses entraves.

Essas produções visuais, ainda que fragmentadas e, por vezes, pouco compreendidas, carregam em si a força de uma revolta simbólica contra a invisibilização e o silenciamento cultural.

Ao trazerem para o papel símbolos, corpos em movimento, sons e memórias das religiões de matriz africana, os estudantes materializam uma forma de reconhecimento e de afirmação identitária que rompe, ainda que de maneira tímida, com a lógica eurocêntrica que persiste no currículo escolar. Assim, os registros analisados não apenas ilustram práticas culturais, mas também ecoam resistências, ressignificações e permanências da ancestralidade africana no imaginário desses estudantes.

Essas expressões artísticas demonstram que, mesmo diante das barreiras impostas pela colonialidade, ratificamos que há fissuras, brechas e caminhos possíveis para o reconhecimento de outras formas de existir, conhecer e representar. São, portanto, gestos que anunciam a possibilidade de uma escola plural, capaz de acolher a diversidade e de contribuir para a valorização da herança afro-brasileira como parte fundamental da história e da identidade coletiva de nosso país.

Nesse sentido, concluímos afirmando que a pesquisa que desenvolvemos, fruto de um mestrado profissional em Ensino de História, reafirma a escola como espaço de disputa simbólica e arena política. Ela não é neutra: é campo em que identidades podem ser afirmadas ou sufocadas, onde práticas pedagógicas podem servir à manutenção da hegemonia ou ao seu desmonte. A intervenção pedagógica realizada mostrou-se mais do que uma estratégia metodológica: foi também ato político, uma insurreição epistemológica. Ao privilegiar o desenho como fonte e linguagem, rompe-se com a primazia do texto escrito e da racionalidade positivista, legitimando outras formas de expressão como conhecimento histórico válido.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES-BRITO, A.; ALVES, A. M. A. **Cosmologias africanas e afro-brasileiras: reflexões e estratégias didático-pedagógicas para professores e divulgadores de ciências.** Sobre mais uma ideia para adiar o fim do mundo: reflexões do curso de aperfeiçoamento Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básuca. 1 ed..Porto Alegre: UFRGS, 2022, v. 1, p. 97-168.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS FILHO, Fábio Bianchi Velcio Leite de. **A música no movimento negro contemporâneo: os discursos da diferença na coluna Afro-Latino-América.** ÎANDÉ: Ciências e Humanidades, São Bernardo do Campo (SP), v. 6, n. 1, p. 105–120, 2022. Disponívelem:https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/417. Acesso em: 27 jul. 2025.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

BERND, Zilá. **O elogio da crioulidade: o conceito de hibridação a partir dos autores francófanos do Caribe**. *In*.: ABDALA JUNIOR, Benjamin. (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas.** São Paulo: Boitempo, 2004, p. 99-111.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Júlio. **Candomblé: força e resistência.** Revista Afro-Ásia. n. 15, p. 13-17. 1992.

BRIGHENTI, C. A . **Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena.** *In*: SOUZA, F. de; WITTMANN, L. **Protagonismo indígena na História**. Tubarão, Erechim: Copiart, UFFS, 2016. p. 231-254.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. **O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007 Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 303-332, maio/ago. 2007

CEARÁ. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução n.º 404/2005, de 14 de setembro de 2005**. Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada no ensino fundamental, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza, 2005.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação. Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400. Acesso em: 10 maio 2025.

COSTA, Andressa Pinto da. VOSS, Dulce Mari da Silva. **A arte da capoeira como marca de ancestralidade da cultura africana e afro-brasileira: pela emergência de um currículo plural.** Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afrobrasileira – lei 10.639/03 na escola • maio de 2018, p.770-785

DA SILVA, Kannanda Emilly Padilha. **Mulheres Negras e os Estereótipos Idealizados Na Cultura Brasileira.** Editora PUCRS, 2023.

FONSECA, Dante Ribeiro da. **As raízes do sincretismo religioso afro-brasileiro.** Revista Língua Viva, Guajará-Mirim/RO, v. 2, n. 1, p. 96-136, jul./dez. 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papiros, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães**. Didática e prática de ensino de História: compromissos entre o passado e o presente**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

GARCIA, Antonia dos Santos. **Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais: Salvador, Cidade d'Oxum e Rio de Janeiro**. 2006. 403 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Rio de Janeiro, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. – 1ª.ed., IS.Reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

GINSBURG, Carlo. **O Queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela a inquisição**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GONZALEZ, L**. Racismo e Sexismo na Cultura. Brasileira**. In: Revista de Ciências Sociais Hoje: Anpocs, 1984. P. 223-244.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural Na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11 Ed. -Rio De Janeiro: Dp&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação** / Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Organização de Liv Sovik; Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Tradição Viva**. História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África. Vol. I. Brasília: Unesco, 2010, cap.8.Letras, 2006.

LEITE, Ilka Boaventura. **Quilombos e Quilombolas: Cidadania ou Folclorização**. Horizontes Antropológicos, v. 5, p. 123–149, maio 1999.

LINHARES, Monica. **Entre a cruz e o tridente: espertezas simbólicas**. In: Encontro Da Associação Nacional Dos Pesquisadores Em Artes Plásticas. Transversalidades Nas Artes Visuais, 18., 2009. Salvador. Anais... Salvador: EDUFBA, 2009, p.2439-2450.

MALLON, Brenda. **Os símbolos místicos**. Trad. Eddie Van Feu, São Paulo: Larousse, 2009

MARINHO, Paula Márcia de Castro. **Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social.** Revista Sociedade e Estado – Volume 37, Número 2, Maio/Agosto 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade**. Revista Brasileira De Ciências Sociais - Vol. 32, n° 94, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Desafios Decoloniais hoje**. Epistemologias Do Sul, Foz Do Iguaçu/Pr, 1 (1), Pp. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, 34, 287-324 2008.

MIGNOLO, Walter D. **La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso**. Tabula Rasa: 243-282, 2008.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter**. Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. ALMEIDA, Rosiane Rodrigues de. **"A galinha da religião de preto" e o reconhecimento de direitos: controvérsias e mobilizações dos povos**

tradicionais de terreiro em defesa da soberania alimentar e do enfrentamento ao racismo. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 42(2): 43-65, 2022

MORAES, Juliana Kujawski Leite de. **Simbologia do corpo no ritual do candomblé.** África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, S. Paulo, 29-30: 141-156, [S. l.], n. 29-30, p. 141–156, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa;CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. Rev. Bras. Educ**.[online]. 2003, n.23, pp.156-168.

MOURA, Glória. **O direito à diferença**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos.** REVISTA USP**,** São Paulo, n.68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EdUFF, 2004. (Cadernos PENESB 5).

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural**. In: Cadernos Penesb, Niterói - EdUFF, n. 10, p. 37 - 54, janeiro de 2008/ junho de 2010.

MUNANGA, Kebengele**. Quadro atual das religiões africanas e perspectivas de mudança**. São Paulo: ***ÁFRICA*****: Revista do Centro de Estudos Africanos**, USP, n. 8, p. 60-64, 1985.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: **processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016

NASCIMENTO, Abdias do. O quilombismo: **Documentos de uma militância pan-africanista.** Petrópolis: Vozes, 1980.

NETO, Jayme Weingartner. **Religiões de matriz africana cordialmente discriminadas no Brasil: aportes interculturais pluralistas**. *Conpedi Law Review*, Oñati, Espanha, v. 2, n. 3, p. 275–293, jan./jun. 2016.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1 Publicado: 2007-06-01

NOGUEIRA, Sidnei**. Intolerância religiosa** [livro eletrônico] / Sidnei Nogueira. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. 160 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

NUNES, Cícera; ALVES-BRITO, Alan; PEREIRA, Francisco Givaldo. Pertencimento étnico-racial e educação no contexto afro-diaspórico. **Revista da ABPN**, v. 18, n. 46, abr.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021ª

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, e CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 26 | n. 01 | p. 15-40 | abr. 2010.

PARIZI, Vicente Galvão. **O livro dos Orixás: África e Brasil**. [recurso eletrônico] / Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 268 p.

PERINE, Sérgio. **Os significados mítico-religiosos das figuras geométricas como símbolos na religião de Umbanda Sagrada.** 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2017

PETERS, José Leandro. **A História das Religiões no Contexto da História Cultural.** Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História UFJF. Vol. 1, nº 1, 2015.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. **Movimentos da cultura afro-brasileira, 1890-1950.** Tese (Doutorado em História) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do axé: sociologia das religiões afro-brasileiras.** São Paulo: Hucitec, 1996.

PRANDI, Reginaldo**. Mitologia dos orixás.** São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados: Orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRANDI, R. **Religião e sincretismo em Jorge Amado**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOLDSTEIN, Ilana Seltzer (org.). *Caderno de leituras: O universo de Jorge Amado - 139 Orientações para o trabalho em sala de aula. São Paulo:* Companhia das letras, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Notas sobre raza y democracia en los países andinos**. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, v. 9, n. 1, p. 53-59, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005. pp. 116-142.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2013. p. 68-108.

SANTOS, Cristiano Henrique Ribeiro dos. **O simbolismo da Árvore-Mundo no Candomblé: conexão entre o mundo dos homens e o mundo dos deuses.** In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Campo Grande/MS: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001.

SANTOS, Lílian Pinto da Silva. SANTOS, Juracy Marques dos. **Orixá, Natureza e Homem: Um Só Ecossistema – Usos de Plantas nos Terreiros De Candomblé e Umbanda no Sertão Do Brasil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 06, Vol. 01, pp. 21 - 37. junho de 2021.

SANTOS, Taryn Sofia Abreu dos; KATO, Danilo Seithi. O corpo como discurso entre a capoeira e a educação em ciências: gingas interculturais possíveis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e46030, 2025.

SANTOS, Vívian Matias dos. **Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência.** In. *Psicologia & Sociedade.* 2018

SILVA, Alice Cristina da**. A tradição oral do Candomblé.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Ciências da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SILVA, Eliane Moura da. **Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania.** Revista de Estudos da Religião. Nº 2 / 2004 / pp. 1-14.

SILVA, Rosilene da Conceição. **Sincretismo religioso e hibridismo cultural: caminhos para a afirmação da religiosidade afro-brasileira.** *Revista da ABPN*, v. 2, n. 5, p. 13-18, jul.-out. 2011.

SILVA, Ueliton André dos Santos. **Educação Decolonial: Formação Crítica em Movimento.** Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. CONEDU VII Congresso Nacional de Educação. Maceió, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio. **O Corpo Encantado das Ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019

SIMAS, Luiz Antônio. **Umbandas:** uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SOUSA, Ana; CAETANO, Gabriel. Colonialismo e Racismo Religioso: As Bases Históricas Da Discriminação Contra Religiões Afro-Brasileiras Sob A Perspectiva Pós-Colonial E Decolonial. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 15, 2024. ISSN: 2965-6672.

ULRICH, Claudete Beise; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; SILVA, Edeson dos Anjos; SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos candomblés: (en)cruzilhadas a conhecer. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 27, n. 1, p. 105-119, jan./jun. 2022. ISSN 2178-437X.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: V. M. Candau, **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 letras. (2009).

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas***, 26*(83). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.